



Sous la direction de Daniel Stoecklin

Les points de vue des enfants et de leurs parents sur les programmes de prévention des abus sexuels promus par ASPI dans le canton du Tessin

MÉMOIRE – Orientation Recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Anna Vidoli

de

Ascona, Tessin

Mémoire No DE2014/MIDE 12-13/07

SION

Janvier, 2014

RESUME

Afin de pouvoir se protéger des abus sexuels, l'enfant a besoin de compétences spécifiques et, au-delà d'une haute estime de soi, il doit connaître ses droits. Au Tessin, il existe une Fondation qui s'occupe de la prévention des abus sexuels en promouvant des programmes sur le sujet dans les écoles primaires. Souvent, la prévention fait l'objet de critiques, notamment en raison du sujet très délicat et en raison de l'âge des enfants. L'objectif de cette recherche est de voir en quoi les opinions des acteurs du système diffèrent, en quoi la prévention est une affaire positive et comment elle est adaptée à l'âge des enfants et respecte leurs droits. Par le biais d'une analyse de la littérature sur la prévention et d'une étude empirique sur la participation des enfants et des parents aux programmes de prévention des abus sexuels, je déterminerai la place de ces acteurs dans ces programmes. A la suite de mon observation sur le terrain et des entretiens avec les acteurs du système, j'ai pu constater que ces deux catégories d'acteurs sociaux mettaient en avant des éléments différents : les enfants donnent une grande importance au jeu et, à travers celui-ci, ils sont capables de reconstruire le message préventif. Les parents en revanche accordent une plus grande importance au contenu du message et non pas à la manière dont il est transmis aux enfants. Je peux en conclure que les représentations des enfants et de leurs parents concernant les programmes de prévention des abus sexuels divergent. Qui plus est, à travers ce programme, les acteurs du système, à savoir les enfants et les parents, intègrent des valeurs et des compétences.

TABLE DES ABREVIATIONS

art.	article
ASPI	Fondation de la Suisse italienne pour l'Aide, le Soutien et la Protection de l'Enfance
CC	Code civil suisse
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
cf.	<i>confer</i>
chap.	chapitre
CIM-10	Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes
CP	Code pénal suisse
CPP	Code de procédure pénale suisse
CPPT	Code de procédure pénale tessinois
LAVI	Loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infractions
MIDE	Master Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
p.	page
pp.	pages
SNB	Société Natation Bellinzone
TSPT	Trouble de stress post-traumatique

TABLE DES MATIERES

MOTIVATIONS PERSONNELLES	6
INTRODUCTION	7
1. Les événements dans le canton du Tessin	8
2. L'interdisciplinarité	10
1. PROBLEMATIQUE	11
1.1. L'abus sexuel	11
1.1.1. Définitions et descriptions	11
1.1.2. Les conséquences	13
1.1.3. Le cadre légal en Suisse	15
1.2. L'enfant entre huit et dix ans	18
1.2.1. Le développement	18
1.2.2. Le jeu	19
1.2.3. Le rôle des parents	21
1.3. La prévention	21
1.3.1. Définitions	21
1.3.2. Généralités	22
1.3.3. Les limites de la prévention	24
1.4. La prévention dans le canton du Tessin - ASPI	25
1.4.1. Historique	26
1.4.2. Le rôle de l'école	26
1.5. Question de recherche	27
1.5.1. Hypothèses	29
2. METHODOLOGIE	29
2.1. Le recueil de données	29
2.2. La population interrogée	31
2.3. L'analyse des données obtenues	34

3. ANALYSE.....	35
3.1. Les acteurs du système	35
3.1.1. Les enfants.....	35
3.1.1.1. Les activités de « <i>Parole non dette</i> ».....	35
3.1.1.2. L'observation sur le terrain	41
3.1.1.3. Description de la population interrogée	44
3.1.1.4. Les points de vue des enfants.....	45
3.1.1.5. Analyse	49
3.1.1.5.1 Les droits de l'enfant	54
3.1.2. Les parents.....	56
3.1.2.1. La rencontre avec les parents.....	56
3.1.2.2. L'observation sur le terrain	57
3.1.2.3. Description de la population interrogée	58
3.1.2.4. Les points de vue des parents	60
3.1.2.5. Analyse	64
3.1.3. Analyse générale	66
3.1.3.1 Comparaison entre les propos des enfants et des parents	67
3.1.4. Les enseignants.....	69
3.1.5. Les responsables du programme	71
3.2. Les obstacles et les risques dans la prévention	74
3.2.1. La prévention : une affaire positive ?.....	75
 CONCLUSION	 77
 REMERCIEMENTS	 80
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 81
 ANNEXES	 89

MOTIVATIONS PERSONNELLES

Lorsque j'avais huit ans, à peu près le même âge qu'ont les enfants que j'ai pu suivre au cours de mon étude empirique, je suis tombée par hasard sur un livre. J'ai trouvé ce livre, dont je ne me souviens plus le nom, dans la bibliothèque de mon beau-père qui est pédiatre. Ce livre parlait d'une petite fille qui avait été sexuellement abusée par son père. Je crois que je n'étais pas préparée à une telle thématique. En effet, depuis ce jour je me suis posé beaucoup de questions. Cela pourrait-il m'arriver ? Pourquoi un père fait-il subir une chose si horrible à sa propre fille ? Pourquoi la fille n'a-t-elle pas parlé tout de suite ? Que pourrait-il être fait pour empêcher de tels actes ? Ce livre m'a tellement marquée que j'y pense encore aujourd'hui et je crois qu'il a en partie influencé le choix de mon parcours scolaire et le thème de mon travail de mémoire. En effet, c'est une thématique qui me touche profondément. Après avoir suivi le programme de prévention des abus sexuels de la Fondation pour l'Aide, le Soutien et la Protection de l'Enfance (ASPI) au Tessin, je regrette qu'un tel programme n'ait pas existé pendant mon enfance.

Il y a deux ans, au cours de mon Bachelor en sciences sociales et psychologie j'ai entrepris un travail sur « *La prévention des actes de violence sexuelle dans le milieu scolaire* ». Je me suis donc intéressée à la prévention des abus sexuels mise en place dans le canton du Tessin et je me suis rendue compte qu'une seule Fondation s'occupait de ces programmes et de leur promotion dans les écoles primaires et secondaires du canton. Pendant ce premier travail, j'ai pris contact avec Myriam Caranzano-Maître, directrice de la Fondation ASPI (Aide, Soutien, Protection de l'Enfance), et j'ai découvert un nouveau monde. Ni pendant l'école primaire ni pendant l'école secondaire je n'ai participé à un programme de prévention concernant les abus sexuels et, aujourd'hui, après la forte médiatisation des récents événements de pédophilie dans mon canton, je pense que les enfants doivent être informés, doivent pouvoir se protéger contre cette violence perpétrée à leur égard. Le Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE) m'a conduite à porter un nouveau regard sur les enfants, et surtout sur leur protection et leur participation à la vie de la société. Pour toutes ces raisons personnelles, j'ai décidé d'entreprendre mon travail de mémoire sur les différences de points de vue chez les enfants et leurs parents à propos des programmes de prévention promus par ASPI, et ce dans le but de mieux comprendre ce phénomène.

INTRODUCTION

L'introduction permettra de découvrir les faits récents qui ont eu lieu dans le canton du Tessin et qui ont joué un rôle dans l'augmentation des programmes de prévention des abus sexuels à l'intérieur des classes primaires. Je poursuivrai avec quelques informations concernant l'importance de l'interdisciplinarité et du rôle joué par les droits des enfants dans ce domaine.

Ce travail comportera trois parties. Afin de mieux comprendre la question de recherche et l'hypothèse que j'ai développée pendant mon travail, il est important que je fournisse des informations générales concernant l'abus sexuel commis sur les enfants, l'enfant âgé entre huit et dix ans et la prévention des abus sexuels. Ces informations seront données dans le premier chapitre intitulé « *Problématique* ». En effet, dans la première partie de ce chapitre, je donnerai une définition de l'abus sexuel et expliquerai les conséquences possibles d'un tel acte commis sur un enfant. J'aborderai ensuite le cadre légal mis en place en Suisse pour protéger les enfants âgés de zéro à dix-huit ans de l'abus sexuel. Le deuxième sous-chapitre expliquera le développement de l'enfant entre huit et dix ans. J'ai décidé de me concentrer sur cette tranche d'âge car c'est la tranche d'âge des enfants concernés par les programmes de prévention dans le canton du Tessin que j'ai pu suivre au cours de mon travail de terrain. Je soulignerai, dans cette partie, l'importance que le jeu revête dans l'apprentissage des enfants et le rôle des parents qui demeure fondamental pour le développement de l'enfant. Avant d'exposer la question de recherche et mon hypothèse, j'ai également décidé de donner des informations générales sur la prévention des abus sexuels afin de comprendre quelle est son importance et quelles sont ses limites. J'aborderai par la suite la question de recherche proprement dite. Dans le deuxième chapitre concernant la méthodologie, j'expliquerai les étapes de mon travail de terrain et des entretiens que j'ai conduits durant les mois de septembre, octobre et novembre 2013. Le troisième chapitre sera consacré à mon étude empirique sur les programmes de prévention des abus sexuels. J'y présenterai les activités du programme qui ont été pratiquées avec les enfants de quatrième primaire et leurs parents. Je ferai ensuite une description de mon travail de terrain et présenterai brièvement les personnes interviewées. Au moyen d'une analyse des données obtenues, je résumerai les différents points de vue des acteurs du système concernant la prévention promue par ASPI dans les écoles primaires du Tessin. Ceci afin de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses.

Finalement, je terminerai mon travail de mémoire par des conclusions et de possibles pistes futures de travail.

1. Les événements dans le canton du Tessin

La pédophilie a toujours existé mais plusieurs cas de pédophilie ont touché le canton du Tessin ces dernières années et ont eu un grand impact médiatique. Ces événements ont attiré l'attention de nombreuses personnes et les ont poussées à se sentir concernées. L'affaire Bomio a sans doute été celle qui a fait le plus de bruit et celle dont je parlerai ci-dessous. En effet, à la suite d'une prise de conscience publique, il y a eu une augmentation des interventions de ASPI dans les écoles primaires. Sur une période de trois années (de 2010 à 2013), les journaux regorgeaient tous d'articles sur ce cas. J'ai suivi et récolté des informations du journal « *laRegioneTicino* » à propos de ce cas. Grâce à ces informations, je suis en mesure de restituer les étapes principales.

Le 16 décembre 2011, Flavio Bomio, enseignant d'italien à la retraite âgé de soixante-neuf ans, président de la Fédération de natation tessinoise et président de la « *Società nuoto Bellinzona* » (SNB, Société de natation de Bellinzone) a été arrêté pour actes sexuels sur mineurs et délits contre l'intégrité sexuelle de mineurs. L'article du 19 décembre 2011, paru dans « *laRegioneTicino* », « *Bellinzona sotto choc* » explique qu'en novembre, un jeune nageur mineur avait dénoncé les intentions de l'enseignant. L'enquête qui a suivi a démontré que Bomio avait abusé de garçons mineurs pendant quarante ans.

ASPI, la SNB et la Police cantonale ont collaboré afin de pouvoir rencontrer les familles des victimes potentielles. Le 20 décembre 2011, la directrice de ASPI, Madame Caranzano-Maître, a expliqué à « *laRegioneTicino* » que les victimes n'avouent généralement pas l'abus parce qu'elles ont peur que personne ne les croie et parce qu'elles pensent être les seules à l'avoir subi. Dès que quelqu'un a le courage de s'ouvrir et de dénoncer les événements, d'autres victimes peuvent trouver le courage d'en parler. Les personnes qui ont subi ces abus, poursuit Madame Myriam Caranzano-Maître, ont gardé ce secret douloureux pendant très longtemps. Après avoir pris conscience de la gravité des actes commis à leur égard, elles risquent de se sentir coupables de ne pas avoir stoppé ces actions.

Le presque septuagénaire a admis avoir eu des relations homosexuelles avec des adolescents âgés entre douze et dix-sept ans, mais, d'après lui, les jeunes étaient consentants et il n'y a pas eu de violence. Caranzano-Maître explique que même sans violence un abus reste un abus. Dans la plupart des cas, l'abuseur n'a pas recours à la violence mais profite de sa position en séduisant sa victime. En effet, Bomio était considéré par les nageurs, leurs parents et toute la communauté de Bellinzone comme une personnalité importante en raison de sa position sociale, intellectuelle et sportive

(« *laRegioneTicino* », 10 janvier 2012). Ainsi, on peut lire dans « *laRegioneTicino* » du 6 août 2013, qu'il lui arrivait de soutenir financièrement les parents des athlètes d'élite. Les preuves trouvées dans la maison de Bomio montrent qu'il était bien conscient de ses actes : une liste de trente-huit noms à côté desquels se trouvait une description des faits (« *laRegioneTicino* », 8 août 2013).

En 2012, l'enquête a montré que Bomio avait eu, entre 1998 et 2011, plus de quatre cent cinquante rapports et contacts sexuels avec quinze jeunes (« *laRegioneTicino* », 21 décembre 2012), et plus particulièrement avec une victime qui a subi deux cents abus sur une période de plusieurs années. Les témoignages de ces victimes montrent que chaque garçon croyait être le seul au centre de l'intérêt de l'abuseur. En effet, comme l'explique l'article de « *laRegioneTicino* » du 25 mai 2012, l'ex-président de la SNB avait conduit les nageurs à penser qu'ils étaient les seuls à bénéficier d'une telle relation, unique et spéciale, les seuls à bénéficier d'un appui qui leur permettrait d'avancer dans leur carrière sportive. Ils étaient emprisonnés dans un cadre de soumission psychologique et révérencielle. L'article se poursuit en mentionnant que les rapports (des relations durables ou des flirts occasionnels) étaient interrompus lorsque l'adolescent atteignait l'âge de dix-sept ans. Le 9 février 2013, « *laRegioneTicino* » rapporte que le premier épisode d'abus est survenu en 1968. Des dizaines de noms de nageurs ont surgi et quinze d'entre eux ont été considérés comme des victimes d'abus sexuel.

Le procès a eu lieu le 5 août 2013 (« *laRegioneTicino* »). Flavio Bomio a été condamné à une réclusion de quatorze ans pour abus sexuels commis sur quinze jeunes athlètes âgés de treize à dix-sept ans. Cette peine, prononcée par le procureur public, est celle qui concerne les crimes de nature sexuelle. La peine, pour avoir commis quatre cent cinquante abus sur quinze athlètes entre 1998 et 2011, a été réduite de 25%, soit à onze années de réclusion, pour diverses circonstances atténuantes : âge avancé du condamné, immaturité affective et émotionnelle, collaboration pendant la phase d'enquête. Bomio a dédommagé les victimes pour le tort moral : des dommages et des dépenses légales s'élevant à la somme totale de 167'000 francs suisses (« *laRegioneTicino* », 10 août 2013).

La médiatisation de cette affaire a conduit à d'importants choix politiques. Ainsi, face à l'affaire Bomio, la politique de Bellinzone a réagi avec des propositions très concrètes. Un article paru dans « *laRegioneTicino* » du 12 janvier 2012 rapporte qu'une motion pour promouvoir une politique de protection du mineur dans toutes les sociétés sportives avait été proposée à la municipalité de Bellinzone. Des cours de sensibilisation devraient être proposés afin d'identifier des comportements inadéquats ou suspects ; les

membres des associations sportives doivent obligatoirement suivre des formations relatives à cette thématique. Le Conseil d'Etat a mis en place un groupe de travail « *Prévention de la pédophilie dans les secteurs en contact avec l'enfance et l'adolescence* » (« *la Regione Ticino* », 15 mai 2012) avec le but d'aborder le thème de la pédophilie. Par ailleurs, d'après la directrice de ASPI, l'affaire Bomio a obligé tout le canton à se rendre compte que le problème existait réellement et qu'il fallait l'affronter tous ensemble.

2. L'interdisciplinarité

L'abus sexuel, la protection de l'enfant et son renforcement à travers des programmes de prévention sont des domaines qui touchent plusieurs disciplines telles que la psychologie, la sociologie et le droit. De nombreuses lois existent pour la protection de l'enfant contre l'abus sexuel, mais elles ne sont pas suffisantes au vu du nombre croissant d'abus sexuels commis. Il est donc nécessaire de donner aux enfants des moyens afin qu'ils prennent connaissance de cet acte illégal avant qu'il ne soit commis sur eux. Comme le soutient Garrigue Abgrall (2007), afin de bien prévenir l'enfant des abus sexuels, il faut considérer l'enfant dans sa globalité, ce qui implique un travail en réseau.

Comme l'explique Zermatten (2009), la Convention relative aux droits de l'enfant (ci-dessous CDE ou la Convention) est désignée comme la Convention des « 3P », une classification classique qui se définit comme suit : Prestations, Protection, Participation. Les enfants ont le droit de recevoir des Prestations de la part de l'Etat, tels des services ou des biens. En raison de sa vulnérabilité, l'enfant est soumis à des risques liés aux activités de l'adulte. La plupart des adultes ont de bonnes intentions et protègent l'enfant. Cependant il peut y avoir des adultes qui utilisent l'enfant pour satisfaire leurs pulsions ; les abus sexuels en sont un exemple. La Protection dans la CDE occupe donc une place importante : tout enfant doit être protégé contre les abus et l'exploitation sexuelle. La Convention prévoit des articles à ce sujet qui protègent l'enfant, et l'Etat a l'obligation de mettre en place des structures pour la protection de l'enfant. La troisième « P », la Participation, représente l'innovation de la CDE. L'enfant acquiert un nouveau statut, un statut d'acteur, sujet de droits, à qui il faut donner la parole et celle-ci doit être entendue et écoutée. L'article 12 de la CDE donne en effet le droit à l'enfant d'exprimer son opinion et de voir cette opinion être prise en considération. Cet article reconnaît à l'enfant une compétence.

Les programmes promus par ASPI au sein des classes de quatrième primaire peuvent être un exemple de cette classification classique : il s'agit de prestations offertes à l'enfant. Dès lors que les traités et les lois rédigés ne sont pas suffisants pour protéger

l'enfant de l'abus sexuel, ASPI intervient directement auprès des victimes potentielles en leur donnant des outils afin qu'ils puissent se protéger. Enfin, le côté positif de la participation des enfants en tant qu'acteurs principaux est qu'ils peuvent exprimer leur opinion qui est dûment prise en considération. Pendant mon observation sur le terrain, j'ai côtoyé des enfants d'environ neuf ans et j'ai immédiatement compris à quel point l'écoute était importante. Ce programme considère l'enfant comme un sujet qui a des compétences et des droits et qui a la capacité de s'exprimer sur toute question le concernant (art. 12, CDE).

1. PROBLEMATIQUE

Dans mon travail, j'ai choisi d'évaluer les éléments qui différencient les points de vue des enfants et de leurs parents par rapport aux programmes de prévention des abus sexuels promus dans le canton du Tessin par la Fondation ASPI (Aide, Soutien, Protection de l'Enfance). Depuis 2003, des programmes de prévention sont instaurés dans les classes de primaire, pour les enfants de quatrième année âgés de neuf ans. Avec ce travail, j'aimerais rendre compte de ce à quoi les enfants et les parents accordent le plus d'importance pendant le programme. J'ai décidé d'évaluer aussi les points de vue des parents. En effet, ils jouent un rôle essentiel dans la prévention des abus sexuels et ont des responsabilités envers leur enfant, par conséquent ils doivent être impliqués. Par le moyen d'une observation non participante j'ai donc suivi, pendant cinq semaines, les activités de ASPI consacrées aux enfants et aux enseignants, ainsi que le programme du soir pour les parents. J'ai voulu savoir si les enfants retenaient seulement les activités qu'ils avaient faites ou également le message véhiculé, ou dans quelle mesure ils étaient capables de reconstruire les messages préventifs. Je me suis posé la même question au sujet des parents : sur quoi mettent-ils l'accent ? Sur les activités pratiquées par leurs enfants en tant que telles ou sur le contenu et le message des activités ?

1.1. L'abus sexuel

1.1.1. Définitions et descriptions

Ferenczi (1932) fournit une explication intéressante de ce qui pourrait se produire dans le cas où un enfant venait à subir un abus sexuel :

Il est difficile de deviner quels sont le comportement et les sentiments des enfants à la suite de ces voies de faits. Leur premier mouvement serait le refus, la haine, le dégoût, une résistance violente : « Non, non, je ne veux pas, c'est trop fort, ça me fait mal, laisse-moi ! » Ceci, ou quelque chose d'approchant, serait la réaction immédiate si celle-ci n'était pas

inhibée par une peur intense. Les enfants se sentent physiquement et moralement sans défense, leur personnalité encore trop faible pour pouvoir protester, même en pensée, la force et l'autorité écrasante des adultes les rendent muets, [...] (p. 43).

Abus sexuel, viol, exploitation sexuelle, ce sont tous des agissements qui font l'objet de recherches depuis longtemps. L'abus sexuel est complexe : il existe plusieurs théories et définitions très larges. J'ai donc décidé de faire référence à la citation que Pellai donne dans son ouvrage (2011) : « Par abus sexuel envers un mineur on entend chaque interaction avec connotation sexuelle entre un adulte et un mineur, finalisée à la gratification sexuelle du premier »¹ (p.17). Pour approfondir cette définition, je me suis référée au bulletin de ASPI (2007) dans lequel il est écrit que :

L'abus sexuel se vérifie quand un adulte ou un jeune plus âgé abuse de son pouvoir pour satisfaire ses propres besoins. L'ignorance et l'état de dépendance de l'enfant sont utilisés pour le convaincre à se laisser impliquer dans des pratiques sexuelles² (p. 24).

En 2011, Pellai faisait remarquer qu'une interaction entre un adulte et un enfant est un abus lorsqu'il y a un manque de consensus, c'est-à-dire lorsque l'enfant ne connaît pas ce qui lui est proposé. Il y a abus quand il y a une inégalité entre les deux parties : différence d'âge, de dimensions corporelles, de capacités intellectuelles, sens des responsabilités, pouvoir et rôle social ; et lorsqu'il y a constricton, c'est-à-dire que l'abuseur manipule, met sous pression, fait du chantage ou profère des menaces afin d'obtenir sa propre gratification. L'enfant, en raison de l'abus de pouvoir exercé par l'adulte, n'a pas les moyens de dire « Non ».

Caffo (dir., 1994) affirme que les abus envers les enfants ne sont pas seulement un sujet qui implique les pays du tiers monde. Au contraire, cela touche toutes les cultures et toutes les classes sociales. Aujourd'hui, suite aux changements sociaux, démographiques et scientifiques, la sexualité connaît une évolution. En effet, elle n'est plus seulement liée à la reproduction mais elle est devenue une finalité en soi. De plus, elle envahit l'enfance : les médias et les nouvelles technologies permettent aux enfants d'avoir un plus grand accès aux informations concernant la sexualité (Marneffe, 2006). L'abus sexuel dépasse les limites des enfants sur plusieurs niveaux : émotionnel, physique, psychique. Comprendre la limite entre un contact bien intentionné et un attouchement sexuel n'est pas facile pour un enfant, par contre l'abusant agit intentionnellement (Huser-Studer et Leuzinger, 1993).

¹ Les propos de l'auteur ont été traduits de l'italien : « Per abuso sessuale a un minore si intende qualsiasi interazione con connotazione sessuale tra un adulto e un minore, finalizzata alla gratificazione sessuale del primo ».

² Les propos d'ASPI ont été traduits de l'italien : « L'abuso sessuale si verifica quando un adulto o un ragazzo più grande abusa del suo potere per soddisfare i propri bisogni. L'ignoranza e lo stato di dipendenza del bambino vengono utilizzati per convincerlo a lasciarsi coinvolgere in pratiche sessuali ».

Coulborn Feller (1988, cité par Pellai, 2011) classifie cinq types d'abus : le premier type est un abus sexuel sans contact physique, lequel implique des conversations sexuellement explicites, de l'exhibitionnisme et du voyeurisme. Le deuxième type est un abus avec contacts sexuels : l'abuseur touche les zones intimes de la victime ou vice versa et il accomplit la masturbation ou se la fait prodiguer par l'enfant. Des rapports oraux-génitaux constituent le troisième type d'abus où l'enfant subit des rapports oraux ou est obligé d'en pratiquer. Le quatrième type d'abus comprend les rapports sexuels avec pénétration vaginale ou anale avec des objets ou des parties du corps. La dernière classification est l'exploitation sexuelle : l'individu utilise l'enfant pour se faire de l'argent (pornographie ou prostitution).

D'après l'Etude Optimus (Schmid, 2012), les connaissances concernant le phénomène de l'abus sexuel sont très limitées. En effet, seules les affaires les plus graves apparaissent dans les journaux. Les gens pensent trop souvent que c'est quelque chose qui n'arrive qu'aux autres alors que cela peut toucher tout le monde.

Selon les données statistiques, les enfants entre neuf et douze ans sont les victimes les plus fréquentes d'abus sexuel. Dans 32% à 60% des cas, l'enfant connaît son abuseur, car il s'agit souvent du père, d'un oncle ou d'un ami de la famille. Les recherches épidémiologiques montrent qu'un adulte sur vingt a subi un abus pendant l'enfance (Pellai, 2011). L'étude Optimus (Schmid, 2012) a démontré que sur un échantillon de 6700 élèves, 15% des filles et des garçons affirment avoir subi un abus avec contact physique et 30% de ces élèves affirment avoir subi un abus sans contact physique. D'après ASPI, ces pourcentages signifient que trois jeunes sur vingt ont subi un abus sexuel.

1.1.2. Les conséquences

Couture et Tessier (2007) affirment qu'il n'y a pas de profil type de la victime d'abus sexuel. Chaque individu, étant différent et unique, présentera des symptômes variables. Cette thèse est également soutenue par Pellai (2011). Ce dernier s'interroge sur les conséquences de l'abus sexuel à court, moyen et long terme, mais il ne peut pas donner de réponse précise. Il est vrai que chaque abus est différent et que chaque enfant présente des caractéristiques personnelles qui rendent les conséquences très différentes pour chacun (voir aussi Schmid, 2012). Cependant, des variables liées à l'abus rendent les conséquences plus graves pour l'enfant : l'âge élevé de la victime ; une très grande différence d'âge entre abuseur et victime ; le genre masculin de l'abuseur ; le recours à la force physique pendant l'abus ; la répétition de l'abus ; un abus sur une longue période et une relation proche entre victime et abuseur (Conte, 1986, cité par Pellai, 2011).

Les conséquences qui font suite à un abus sexuel sont de deux types : psychologique et physique. Les symptômes psychologiques sont très importants et l'enfant éprouve plusieurs émotions et sentiments. Comme l'écrit Brillon (2010) dans son article, les agressions sexuelles existent depuis toujours et depuis toujours elles entraînent des réactions de détresse. Le traumatisme créé par l'abus est vécu comme un événement qui dépasse les capacités d'élaboration d'un enfant, ce qui a comme conséquence un choc émotionnellement intense. Comme aucun syndrome spécifique décrivant les conséquences de l'abus sexuel n'a été identifié, le trouble de stress post-traumatique a été considéré comme un possible diagnostic (Malacrea et Lorenzini, 2002). L'enfant qui a subi un abus sexuel présente souvent de graves troubles de stress post-traumatique (TSPT). Plusieurs auteurs se sont intéressés au trouble de stress post-traumatique comme explication aux troubles émotifs causés par l'abus sexuel. D'après la Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (connue aussi sous l'acronyme CIM-10), le TSPT est la confrontation à une situation stressante menaçante qui a comme conséquence des symptômes de détresse chez l'individu. C'est donc un événement stressant qui entraîne un changement dans la vie de l'individu et qui implique des conséquences désagréables (Dewulf, Van Broeck et Philippot, 2006). En d'autres termes, l'expérience d'un événement qui menace l'intégrité physique, qui induit peur et impuissance est la cause du TSPT (Brillon, 2010). L'enfant croit être responsable de ce qui s'est passé et se sent ainsi coupable. Il a peur de se faire abuser à nouveau. Il peut être aussi déprimé parce que la souffrance est trop grande, à tel point qu'il n'arrive pas à la gérer. Il a une très faible estime de lui et une rage réprimée envers son abuseur qui l'a trahi et aussi envers ceux qui ne l'ont pas protégé. Pour cette raison aussi, après un tel événement, l'enfant n'est plus capable de faire confiance aux autres (ASPI, 2007). Une recherche (Conte, Berliner, Schuerman, 1986, cité par Pellai 2011) a mis en lumière d'autres conséquences que l'on retrouve chez plusieurs victimes d'abus : faible estime de soi ; difficultés émotives ; cauchemars et troubles du sommeil ; hostilité, rage réprimée, dépression ; désintérêt et désinvestissement dans les activités scolaires et sociales ; problèmes scolaires ; troubles de l'attention, de la mémoire et de la concentration ; comportements agressifs, etc. En 2000, Haesevoets faisait remarquer que l'abus sexuel soumet l'enfant à rude épreuve. En effet, il y a une perturbation à plusieurs niveaux : l'enfant, afin de réagir à la situation de victime dans laquelle il se trouve, doit « *mobiliser des mécanismes de défense qui biaisent l'expression de sa personnalité* » (Haesevoets, 2000, p. 265).

Les témoignages d'adultes ayant subi des abus pendant leur enfance démontrent la gravité d'un tel acte. Le film documentaire de Stefano Ferrari, « *Viaggio nella pedofilia* » (2012), met en avant les conséquences d'un abus sexuel grâce au recueil de témoignages de personnes adultes résidant au Tessin. Un cas digne d'intérêt est celui d'une femme de quarante ans qui a découvert avoir été abusée par son père quand elle était petite. Après des années de mal-être elle commence une thérapie. Grâce à l'hypnose régressive, elle se retrouve dans la tête de la petite fille qu'elle était. Elle se souvient n'avoir jamais accepté son père. Sa mère savait mais n'avait rien fait. Les événements ont eu une incidence sur sa santé mentale. Rage, dégoût, insomnie, sentiment de lâcheté, elle ne sait plus qui elle est. Elle est obsédée par la propreté de sa maison parce qu'elle n'arrive pas à être propre dans son corps. Elle se demande si c'est sa faute, ce qu'elle a fait de mal pour mériter une telle chose.

La prise en charge d'un enfant qui a subi un abus sexuel doit être faite à l'aide d'un professionnel qui s'appuie sur un réseau d'autres professionnels de ce domaine. Il faut à tout prix éviter une intervention précipitée afin de ne pas aggraver la situation déjà difficile. En effet, il ne faut pas interroger l'enfant sur ce qui s'est passé mais plutôt créer un climat de confiance et respecter le rythme et les limites de chaque enfant. Afin que l'enfant ne se contredise pas, il est fondamental de ne pas presser l'enfant ou le mettre mal à l'aise. Tout enfant, devant une telle situation, se conduit différemment (Huser-Studer et Leuzinger, 1993). Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi et Lozano-Ascencio, (2002) soulignent l'importance de mettre en place des services d'aide non seulement pour les enfants victimes, mais aussi pour les enfants témoins et pour les adultes ayant subi un abus au cours de leur enfance.

1.1.3. Le cadre légal en Suisse

Les instruments qui visent à la protection de l'enfant contre les abus sexuels existent à trois niveaux : international, national et cantonal. Dans ce chapitre, je me concentrerai sur la législation qui protège les enfants âgés de zéro à dix-huit ans de l'abus sexuel perpétré à leur égard. Je n'aborderai pas la vente, la prostitution et la pornographie des enfants, car mon but est de mettre l'accent sur l'abus sexuel commis sur un enfant par une personne connue ou inconnue afin de satisfaire son désir sexuel et non son désir d'amasser de l'argent.

Concernant les instruments internationaux adoptés par la Suisse, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE), ratifiée par la Suisse en 1997, protège les enfants de la violence sexuelle dans le spécifique par ses articles 19 et 34. En effet, les

Etats parties doivent prendre toutes les mesures nécessaires pour protéger les enfants contre cette forme de violence. Une spécificité de l'art. 19 (CDE) est qu'il protège tout enfant âgé entre zéro et dix-huit ans de violences sexuelles. La Convention internationale relative aux droits de l'enfant définit l'enfant, dans son article premier, comme « *tout être humain âgé de moins de dix-huit ans* » et lui garantit des droits sans discrimination aucune (art. 2 CDE). Une limite de la CDE constitue la difficulté d'évaluer l'incidence de la Convention sur la prévention de l'abus sexuel dès lors qu'il n'y a pas d'études qui s'intéressent à son impact (Krug et al., 2002). Dans la conception moniste, le droit international et le droit interne sont deux éléments d'un seul et même ordre juridique, il y a donc une primauté du droit international sur le droit interne. Les traités internationaux dans un pays moniste tel que la Suisse font partie intégrante de l'ordre juridique suisse. Dès leur entrée en vigueur, les traités internationaux sont intégrés au droit interne. Par conséquent, l'obligation de respecter et d'appliquer les traités internationaux, telle la CDE, s'impose à tous les organes de l'Etat (Hanson, 2012). En conclusion, la Suisse, en tant que pays à caractère moniste, doit avant tout respecter le droit international. Ainsi, les articles de la CDE qui protègent les enfants âgés entre zéro et dix-huit ans d'abus sexuels priment sur les traités nationaux.

Au niveau fédéral, plusieurs traités protègent l'enfant de l'abus sexuel. Ainsi, le Code Pénal (CP), dans son chapitre « *Infractions contre l'intégrité sexuelle* », regroupe plusieurs articles, dont l'art. 187 qui punit « *les actes d'ordre sexuel avec des enfants* ». Cet article protège tout enfant âgé de moins de seize ans d'actes d'ordre sexuel. Cet article présente une limite : seuls les enfants de zéro à seize ans sont protégés, ce qui signifie que les enfants entre seize et dix-huit ans ne sont pas protégés contre les abus sexuels. D'après un article paru dans « *laRegioneticino* » du 30 décembre 2011, la Suisse a été invitée à corriger ce point et à s'adapter à la Convention du Conseil de l'Europe du 25 octobre 2007 sur la protection des mineurs contre l'exploitation et les abus sexuels. En effet, la Convention du Conseil de l'Europe, connue aussi sous le nom de Convention de Lanzarote, protège les enfants contre l'exploitation et les abus sexuels. Poursuivons avec le CP : l'art. 188 concernant les « *Actes d'ordre sexuel avec des personnes dépendantes* » punit « *celui qui, profitant de rapports d'éducation, de confiance ou de travail, ou de liens de dépendance d'une autre nature* » commet un acte d'ordre sexuel sur un enfant âgé de plus de seize ans. L'art. 189 du CP, touchant la « *Contrainte sexuelle* », punit tout individu qui utilise les menaces ou la violence, exerce des pressions psychiques afin de contraindre sexuellement une autre personne. Tout auteur d'acte sexuel sur une personne de sexe féminin (art. 190, CP, « *Viol* ») ou sur une personne incapable de discernement

(art. 191, CP, « Actes d'ordre sexuel commis sur une personne incapable de discernement ou de résistance ») sera puni par la réclusion. Cependant, ces deux articles ne précisent pas l'âge de la victime. L'âge de la victime n'est d'ailleurs pas non plus précisé dans l'art. 198 (CP). Cet article concerne les « Désagréments causés par la confrontation à un acte sexuel ». Lorsque la victime est confrontée à des attouchements d'ordre sexuel, l'agent de ces attouchements sera puni sur plainte. Le code de procédure pénale suisse (CPP), par son art. 153 (« Mesures spéciales visant à protéger les victimes d'infractions contre l'intégrité sexuelle »), prévoit des mesures spéciales visant à protéger les victimes d'infractions contre l'intégrité sexuelle. Ainsi, la personne ayant subi une infraction peut être entendue par une personne du même sexe et elle ne peut pas être obligée à confronter son agresseur. Par le biais de l'art. 154, le CPP prévoit des « Mesures spéciales visant à protéger les enfants » victimes. Le Code civil (CC) comprenant l'art. 307 sur la « Protection de l'enfant » protège tout enfant lorsque « son développement est menacé ». Si les parents ne remédient pas à cette situation, l'autorité tutélaire doit prendre les mesures de protection nécessaires. Cet article peut être appliqué dans le cas où l'enfant subi un abus sexuel au sein-même de sa famille. La loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infractions (LAVI) prévoit un droit au soutien pour toute personne ayant subi une atteinte directe à son intégrité physique, psychique ou sexuelle. Une aide à court et à long terme est proposée par les centres de consultation. Les cantons doivent tenir compte, de par cette loi et son art. 9, des besoins particuliers des victimes.

Plusieurs mesures sont prises par la Suisse afin de protéger l'enfant mais « si la Suisse peut se féliciter des nombreuses initiatives publiques et privées d'importance nationale et locale, il serait de bon aloi, dans un souci d'efficacité, de coordonner ces efforts » (Balmer, 2013 dans Jaffé, Zermatten, Balmer, Gaudreau, Hitz Quenon, Riva Gapany, Stoecklin, Zermatten, 2013, p. 30).

Au niveau cantonal, il y a le Code de procédure pénale tessinois (CPPT) dont l'art. 181 implique l'obligation de signalement : « Toute autorité, fonctionnaire ou employé public, qui dans l'exercice de ses fonctions a nouvelle d'un crime d'action publique, est tenu à en faire rapport au Procureur public et lui transmettre les verbaux et les actes relatifs. »³

³ Les propos ont été traduits de l'italien : « Ogni autorità, funzionario o pubblico impiegato, che nell'esercizio delle sue funzioni ha notizia di un reato di azione pubblica, è tenuto a farne immediato rapporto al Procuratore pubblico e a trasmettergli i verbali e gli atti relativi » (ASPI, 2007, p. 26).

1.2. L'enfant entre huit et dix ans

1.2.1. Le développement

D'après Steiner, Osborne et Miller (2001), il existe peu d'informations concernant l'enfant entre huit et dix ans. Plus souvent, les ouvrages sont consacrés à la petite enfance ou à l'adolescence. Ces années intermédiaires sont cependant très importantes. L'évolution de l'enfant dépend beaucoup de cette période charnière durant laquelle sa personnalité se développe. Chaque enfant est différent et les frontières du développement ne sont pas rigides. Cependant, il est possible de définir quelques particularités qui caractérisent les enfants entre huit et dix ans (Steiner *et al.*, 2001).

Entre huit et dix ans, explique Pellai (2003), l'enfant se trouve dans les rythmes scolaires. Il connaît les premiers engagements, les obligations et les responsabilités qu'il doit gérer. Au cours de l'école primaire, l'enfant traverse des changements importants dans sa vie, il développe des compétences et sa personnalité se définit de plus en plus. Il doit apprendre à s'intégrer dans la société et à réfléchir de manière abstraite, à recourir à la logique et à utiliser des symboles. Avec le temps, il apprend à développer des compétences, à gérer ses rapports avec les autres et il acquiert plus d'indépendance. Ce qui est fondamental à cet âge, poursuit Pellai (2003), c'est que l'enfant découvre la possibilité de choisir, de ne pas accepter tout ce qui lui est offert. Au cours de cette période, décrivent Steiner *et al.*, (2001), les enfants sont confrontés à un nouveau degré d'indépendance. Ils ont cependant toujours besoin de sentir des limites imposées par les adultes. L'enfant parcourt le chemin allant de la dépendance à l'indépendance, tout en ayant besoin de l'oreille attentive de ses parents. L'indépendance est liée à un degré majeur de responsabilités (Lush, Bradley et Orford, 2001).

L'éventail des intérêts d'un enfant entre huit et dix ans continue à se développer (Lush *et al.*, 2001). Dans cette phase, l'enfant évolue dans des schémas plus définis et il a donc besoin de nouvelles réponses. Ses questions sont de plus en plus précises : il est fasciné par la vie des animaux, les phénomènes naturels, les grandes découvertes, etc. (Pellai, 2003). En outre, l'enfant s'intéresse beaucoup à son origine, aux différences entre adultes et enfants, aux relations entre adultes (Steiner *et al.*, 2001). Plus particulièrement à cet âge-là, l'intérêt pour la sexualité commence à se développer. Les enfants croient savoir beaucoup de choses à ce sujet mais leur connaissance reste vague. Le sujet de la sexualité est abordé par des moyens qui permettent de gérer l'angoisse et l'embarras, par exemple les fous rires. Garçons et filles, à l'âge de neuf ans, n'ont généralement pas encore eu de changements physiques liés à la puberté, mais les premières préoccupations sexuelles commencent à apparaître : les garçons semblent montrer un

fort intérêt pour leur pénis et sa grandeur alors que les filles sont préoccupées par le développement de leurs seins et les menstruations (Lush *et al.*, 2001).

L'estime de soi est définie par Pellai (2003) comme étant « *le jugement que chacun a et donne à soi-même, jugement qui est modelé non seulement par comment on se voit mais aussi par les perceptions et les interactions des "autres significatifs": parents, enseignants, amis* »⁴ (p. 168). Elle joue donc un rôle fondamental durant la période de l'enfance comme à l'âge adulte. L'enfant doit pouvoir se sentir sûr de ses compétences et de ses capacités. Il doit se sentir intégré dans sa famille et dans son environnement scolaire. Le rôle des parents est essentiel pour que l'enfant ait une bonne estime de soi.

La socialisation et la participation aux activités de groupe sont des étapes importantes pour le développement de l'enfant à l'âge de huit ans. Pellai (2003) explique dans son ouvrage que chaque enfant, à l'intérieur d'un groupe, définit son rôle. L'enfant accorde une grande importance au jugement des autres ; il a peur d'être repoussé par ses camarades. Il y a un grand attachement envers les pairs grâce auxquels l'enfant apprend la signification de la relation sociale. Cette thèse est soutenue aussi par Robert-Tissot (2012), qui, sur la base d'Ainsworth (1978), nous a expliqué, au cours du premier semestre, l'évolution que l'attachement subit au cours de l'enfance. En effet, les enfants tissent des liens avec des enfants de leur âge, c'est ce qu'on appelle l'attachement secondaire.

1.2.2. Le jeu

Canciani et Sartori (1997) définissent le jeu comme une occasion pour les enfants de communiquer, d'expérimenter et de se construire. Si ce jeu peut sembler sans but précis, pour les enfants il suscite des émotions. En effet, à travers le jeu ils ont l'occasion d'éprouver des sensations et d'explorer leur propre émotivité. Souvent, les enfants se racontent et mettent en scène ce qui leur est réellement arrivé en revivant les sentiments et les émotions. Ainsi, ils grandissent en exprimant leur ressenti, c'est leur manière de communiquer. D'après Lachal (2006), le jeu est une sorte de langage. Les enfants imitent souvent les adultes dans leurs jeux en reproduisant la réalité quotidienne. En 1971, Bandet et Abbadie expliquaient que les jeux imitatifs permettent de mieux connaître les humains et leur mode de vie. L'enfant n'invente pas les gestes, il copie ce qu'il voit, ce qui lui permet de prendre conscience de la vie. Les parents doivent faire comprendre à l'enfant qu'ils sont présents, qu'ils comprennent ses états d'âme afin qu'il prenne confiance en lui-

⁴ Les propos de l'auteur ont été traduits de l'italien : « *il giudizio che ciascuno ha e dà di se stesso, giudizio che viene modellato non solo da come ci si vede ma anche dalle percezioni e interazioni scaturite dagli 'altri significativi': genitori, insegnanti, amici, parenti, conoscenti.* »

même. Le fait de jouer seul permet à l'enfant de comprendre le monde autour de lui (Canciani et Sartori, 1997).

Pellai (2003) affirme que « *l'enfance est le moment de la vie pendant lequel le travail de la journée est représenté par le jeu* »⁵ (p. 83). En effet, d'après cet auteur, le jeu représente une dimension nécessaire à la croissance, au développement cognitif, émotif et affectif de l'enfant. A travers le jeu, l'enfant s'engage à faire travailler sa pensée, à mettre en pratique ses compétences et ses forces. Chez les enfants de huit à dix ans, la récitation est un passe-temps très apprécié : ils vivent et inventent des aventures, des situations imaginaires, ils se créent un monde où eux seuls réalisent leurs désirs et surmontent leurs peurs. Pellai relève aussi l'importance des jeux de groupe pour l'enfant. A travers le jeu avec ses pairs, l'enfant apprend à partager, à coopérer et à reconnaître les habilités des autres et les siennes. Canciani, Sartori (1997) et Pellai (2003) affirment que l'adulte, définit comme un guide sécurisant, joue un rôle essentiel d'accompagnant pour l'enfant dans ses jeux.

Plusieurs auteurs distinguent la notion de « *play* » et celle de « *game* ». Avedon et Sutton-Smith (1971, cités par Bondioli, 1996), définissent le « *play* » comme un comportement caractérisé par l'intérêt des actions. Dans ce cas, les objectifs passent au deuxième plan. Le « *game* », par contre, est caractérisé par des normes et des finalités bien précises. D'autres auteurs tels que Roberts, Arth et Bush (1959, cités par Bondioli, 1996) soutiennent que les « *games* » ont non seulement des règles, mais qu'ils se distinguent aussi du « *play* » par le fait qu'il y a des objectifs à atteindre. Pour Bettelheim (1971, cité par Bondioli, 1996), il y a d'abord le « *play* » et ensuite le « *game* » : l'enfant commence par des jeux qui ne sont pas soumis à des règles et apprend par la suite à jouer aux « *games* » qui comportent des règles à respecter. Pour Bettelheim, il y a donc un écart évolutif entre « *play* » et « *game* ». Le passage de l'un à l'autre correspond à la capacité que l'enfant a d'acquérir le sens de la réalité et de l'adaptation sociale. Cette distinction est applicable aux enfants âgés de huit à dix ans concernés par les programmes de prévention des abus sexuels. En effet, ici, les enfants jouent aux « *games* » parce qu'ils atteignent des objectifs et il y a une plus grande transmission de compétences.

⁵ Les propos de l'auteur ont été traduits de l'italien : « L'infanzia è il momento della vita in cui il lavoro della giornata è rappresentato dal gioco. »

1.2.3. Le rôle des parents

D'après Pellai (2003), les parents jouent un rôle différent auprès de leur enfant lors de la petite enfance et lorsqu'il a entre huit et dix ans. A cet âge, l'enfant est toujours en contact avec des enfants, mais il côtoie aussi des adultes et des enseignants. Ainsi, les rapports que l'enfant entretient avec le monde extérieur à la famille s'intensifient. Cependant, les parents jouent toujours un rôle de guide pour l'enfant. Une des tâches majeures de l'adulte est de faciliter la communication afin que leurs enfants expriment leurs émotions, posent des questions et décrivent leurs besoins. En d'autres termes, un climat d'empathie devrait être construit afin de faciliter les enfants dans leur expression.

« Ils deviennent grands, mais sont encore petits et les parents, quelques fois, se perdent à chercher des repères que leur propre enfance ne leur a pas toujours donnés » (Steiner et al., 2001, p. 10). En effet, les enfants sont encore dépendants de leurs parents tant au niveau physique que psychologique. Souvent, les parents repensent à leur propre enfance lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins de leurs enfants. Toutefois, comme chaque individu est différent, les parents et les enfants sont aussi différents, tout comme la relation entre eux (Lush et al., 2001). On attend des parents qu'ils soient capables de reconnaître leurs erreurs et de laisser la place à la discussion tout en se montrant fermes : *« Il ne s'agit pas de "faire", mais "d'être" les parents dont l'enfant a besoin à ce moment précis de sa vie »* (Steiner et al., 2001, p. 11). Les parents doivent comprendre les besoins des enfants et chercher à y répondre.

1.3. La prévention

1.3.1. Définitions

Deswaene et Petitot (2006) s'interrogent de manière générale sur ce que *« prévenir »* veut dire. En effet, les objectifs et les moyens de la prévention doivent être clarifiés et définis. Les chercheurs spécialistes de la prévention affirment l'importance d'agir sur un groupe cible. Il s'agit donc d'impliquer tous les élèves d'une école dans les programmes de prévention des abus sexuels. Toutes les personnes qui sont en contact avec les enfants, comme les professionnels, les enseignants et les parents, doivent être impliquées. L'éducation parentale est favorisée en sensibilisant les parents et en leur transmettant des compétences (Krug et al., 2002).

Dans son rapport de 2002, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) distingue trois niveaux de prévention : primaire, secondaire et tertiaire. C'est le psychiatre G. Caplan (1964, cité par Ziegeler, Dardel, Guidoux et Di Luca, 2005) qui a classifié ces types de prévention par rapport au moment d'intervention. La prévention primaire, celle qui

intéresse ASPI et celle aussi dont je fais référence dans mon travail, a l'objectif de réduire l'incidence et d'empêcher que le problème n'apparaisse. Cette définition fait l'unanimité dans la littérature spécialisée. D'après Jantzen (1981, cité par Ziegeler et al., 2005), la prévention primaire :

doit être comprise comme une intervention dans la globalité des facteurs environnementaux qui influencent les niveaux plus élevés et plus bas de l'activité, transmettant à des individus à risque des compétences étendues leur permettant de changer et d'améliorer leurs conditions de vie (p. 16).

De plus, elle vise à améliorer les compétences des parents et de tout adulte en contact avec les enfants. Ce type de prévention agit en amont du problème, en créant des conditions qui empêchent la vérification du problème (ASPI, 2007).

Dans le cas spécifique des abus sexuels, il faut recourir à une stratégie pour mettre en place la prévention. Cette prévention doit viser à renforcer les compétences individuelles afin d'influencer positivement le développement de la personnalité et le savoir-faire (Ziegeler et al., 2005).

1.3.2. Généralités

Pour que la prévention soit efficace, elle doit être adaptée au degré de maturité des élèves et doit comprendre les sept points énoncés ci-dessous qui sont à la base de la prévention (Huser-Studer et Leuzinger, 1993). « 1. *Ton corps t'appartient* », l'enfant doit protéger et aimer son corps. Il est le seul à décider comment, quand, où et par qui il veut être touché. « 2. *Tu peux te fier à tes sentiments* », il doit avoir confiance en ce qu'il ressent, en ce que son ventre communique. Si les sentiments sont désagréables il doit les écouter car ils sont le signal que quelque chose ne va pas. L'enfant doit apprendre « à exprimer verbalement ce qu'il ressent de façon non verbale » (p. 39). « 3. *Il y a des caresses agréables et des caresses désagréables* », l'enfant a donc le droit de dire « Non » et il ne doit absolument pas se sentir obligé de faire quelque chose de désagréable. « 4. *Tu as le droit de dire non* », avec ce message, l'enfant doit comprendre qu'il peut répondre « Non » à certaines requêtes des adultes. « 5. *Il y a de bons et de mauvais secrets* », si les secrets sont bons et mettent l'enfant de bonne humeur, tout va bien. En revanche, si les secrets deviennent lourds et l'enfant est mal à l'aise, il doit pouvoir s'exprimer. L'adulte abusant demande souvent à l'enfant de garder le secret, secret qui doit tout de suite être dévoilé. « 6. *Parles-en et cherche de l'aide* », chaque enfant doit pouvoir s'appuyer sur un adulte en qui il a confiance afin de recevoir de l'aide. Demander de l'aide est en effet un droit soutenu par la Convention des Nations Unies

relative aux droits de l'enfant (art. 19). « 7. Ce *n'est pas de ta faute* », l'enfant doit comprendre que ce n'est pas de sa faute. C'est l'adulte qui sait ce qu'il a le droit ou non de faire. Ces points fondamentaux, comme nous le verrons par la suite, sont en grande partie adoptés aussi par ASPI qui véhicule à peu près les mêmes messages. A travers ces messages, les enfants doivent comprendre plusieurs choses : demander de l'aide est un droit, tout comme être écoutés et protégés (Parsi, citée par Pellai, 2011). L'Etude Optimus (Schmid, 2012) a démontré que les enfants qui connaissent leurs droits sont mieux protégés : la prévention joue donc un rôle majeur et renforce les connaissances de l'enfant sur ses propres droits.

Bouvier (2006) soutient que la prévention des abus sexuels est prioritaire. La raison de cette urgence se trouve dans les conséquences que les abus ont sur le bien-être de la victime. La promotion du respect et des droits de l'enfant doit être à la base de toute action préventive, laquelle doit permettre aussi le développement d'une haute estime de soi et du respect des autres. Les valeurs des familles doivent toujours être respectées et il faut être attentif aux besoins de l'enfant. Ceci est possible en offrant aux enfants une écoute, un appui et une prise en charge compétente. En parallèle à la prévention, il faut aussi mener des cours d'éducation sexuelle. Schmid (2012) explique qu'il n'y a pas un profil ni de la victime ni de l'auteur d'un abus sexuel. C'est pourquoi la prévention doit être favorisée afin de transmettre des connaissances aux enfants.

D'après une étude menée par Conte, Rosen, Saperstein et Schermack en 1985, il y a des variables qui influencent l'efficacité des programmes de prévention. Tout d'abord, l'âge des participants : plus les enfants sont jeunes et moins ils apprennent le contenu enseigné. D'autres facteurs qui interviennent dans l'acquisition des messages préventifs sont la durée, l'intensité, la récurrence, la pratique des messages de prévention et la formation des intervenants. Le but des programmes de prévention des abus sexuels est celui de permettre à l'enfant de développer des stratégies pour se protéger contre d'éventuelles agressions. Ces programmes doivent comprendre trois volets qui consistent en la sensibilisation et la formation du personnel scolaire ; l'information des parents et le programme destiné aux enfants (Rousseau et Bourassa, 2004). D'après Huser-Studer et Leuzinger (1993), tous les adultes qui sont en contact avec les jeunes devraient suivre une formation spécifique sur le sujet. En effet, les actions pour une prévention efficace doivent donner aux enfants des outils et doivent aussi viser à sensibiliser les adultes (Bouchard, Gauthier, Massé et Tourigny, 1994). Les enfants ayant participé aux campagnes de prévention des abus sexuels ont une meilleure connaissance de la prévention et encourrent dès lors moins de risques d'être victimes d'abus. De plus, les abuseurs

approchent avec moins de facilité les enfants ayant participé aux programmes de prévention parce que ces derniers sont moins vulnérables (Gibson et Leitenberg, 2000).

Souvent, dans notre société, la prévention est remise en cause et fait l'objet de critiques, mais comme elle montre un intérêt pour les jeunes enfants elle relève d'un choix éthique (Garrigue Abgrall, 2007). Ainsi que le soutient cette auteure, la prévention se situe dans un rapport au temps : elle se vit dans le temps présent, en vue d'un futur meilleur et en faisant référence à des faits qui ont eu lieu pendant le passé. Ziegeler *et al.* (2005) affirment que « *La prévention n'est pas simple à définir et difficile à mettre en œuvre* » (p. 3). En effet, il ne faut pas seulement avoir les moyens financiers, il faut aussi avoir des professionnels formés et une coordination constante. Plusieurs acteurs sont mobilisés : au-delà des enfants et de leurs parents, il y a en effet les responsables de la politique, les institutions, les associations ou fondations qui sont appelés à agir. C'est donc un travail interdisciplinaire continu qui doit se coordonner. En 1995, Krugman (cité par Ziegeler *et al.*, 2005) affirmait qu'il était nécessaire, pour protéger efficacement les enfants, d'avoir des connaissances et des compétences, c'est pourquoi il est fondamental que les personnes actives dans ce domaine soient formées en permanence. C'est ainsi que se développent des équipes interdisciplinaires pour s'occuper des aspects spécifiques de la problématique. Il faut en outre une politique claire en la matière.

1.3.3. Les limites de la prévention

Huser-Studer et Leuzinger (1993) affirment que la prévention des abus sexuels auprès des enfants est essentielle. Dans leur ouvrage, elles expliquent que plusieurs types de prévention existent, mais que ceux-ci se basent souvent sur de faux concepts. Par conséquent, une grande majorité des enfants développera une anxiété qui les amène, non pas à être protégés, mais plutôt à ne plus avoir confiance en personne. Ils sont donc « *des cibles plus faibles et plus abordables par les abuseurs* » (p. 23). Depuis longtemps, il existe des programmes de prévention des abus sexuels, expliquent-elles dans leur ouvrage, mais plusieurs présentent des lacunes. Par exemple, le fait de ne pas tenir compte de la sensibilisation des adultes. Ces derniers en effet, au-delà du fait d'avoir des responsabilités envers les enfants, jouent un rôle essentiel dans la prévention. C'est pour cette raison que j'ai décidé de prendre aussi en considération les points de vue des parents par rapport aux programmes de prévention sur les abus sexuels.

Souvent, les campagnes de prévention des abus sexuels envers les enfants sont mal pensées, elles n'impliquent pas les parents et il n'y a aucun lien avec le réseau d'aide. Le risque, dans ce cas, est de donner une image biaisée des adultes : en les laissant à

l'écart, on ne fait que renforcer l'idée qu'ils puissent être dangereux alors qu'en réalité, la majorité d'entre eux n'a que des bonnes intentions. Le but des programmes de prévention devrait être de diminuer l'anxiété des enfants alors que parfois, de manière paradoxale, l'anxiété est le résultat obtenu. La vraie prévention des abus sexuels consiste à travailler non seulement avec les enfants mais aussi avec les familles « *en cherchant à ouvrir le dialogue et à accueillir les émotions* » (Marneffe, 2006, p. 39). De surcroît, d'après les recherches de Gibson et Leitenberg (2000), les programmes de prévention peuvent faire l'objet de critiques, car ils interfèrent avec un développement sexuel normal chez les enfants.

L'analyse des mesures préventives envers le groupe-cible des enfants a mis en évidence des limites (Ziegeler *et al.*, 2005). En effet, hormis les obstacles financiers, la prévention est conçue par des adultes, c'est donc « *pour* » les enfants et rarement « *avec* » ou « *par* » eux. Cela signifie que les problèmes et les besoins sont transmis par l'intermédiaire de l'adulte, mais les adultes ont-ils évalué l'impact que cela peut avoir sur les enfants ?

1.4. La prévention dans le canton du Tessin - ASPI

ASPI est la Fondation de la Suisse italienne pour l'Aide, le Soutien et la Protection de l'Enfance. L'entretien que j'ai conduit avec sa directrice, Madame Myriam Caranzano-Maître en 2009, m'a permis de mieux connaître cette Fondation. En effet, la directrice m'a expliqué que ASPI est née pour aider les enfants contre toute forme de maltraitance. Deux phases caractérisent le travail de ASPI : la sensibilisation – parce qu'un grand nombre de personnes ne savent pas que le problème de la maltraitance existe – et la prévention.

Suite à la rencontre de Madame Caranzano-Maître avec le Dr. Alberto Pellai de l'université de Milan, le programme de prévention sur lequel je base mon travail de recherche, « *Parole non dette* » (traduit en français « *Mots non dits* »), a été introduit dans le programme de ASPI avec des adaptations et des changements. Pellai (2011) affirme que les enfants, grâce à ces programmes, acquièrent des compétences d'autoprotection et le risque de subir un abus sexuel diminue. D'autres projets ont été développés afin de travailler de manière structurée dans le champ de la prévention. Aujourd'hui, ASPI compte trois projets : « *Parole non dette* » qui date de 2003, le programme « *Sono unico e prezioso* » (« *Je suis unique et précieux* ») pour les enfants âgés entre six et sept ans et développé en 2006, et le projet « *e-www@il* » qui a vu le jour en 2009 et qui se focalise sur la prévention des risques liés à l'usage des nouvelles

technologies de l'information et de la communication impliquant les jeunes de l'école secondaire.

ASPI travaille en réseau avec d'autres associations et fondations du canton du Tessin qui s'occupent de la protection de l'enfance. Ce travail en réseau permet des activités interdisciplinaires. En effet, chaque personne concernée amène ses propres compétences afin de pouvoir travailler dans trois champs : la sensibilisation, la prévention et la formation. Quant à l'intervention suite à un abus, elle est gérée par d'autres professionnels tels des pédiatres et des psychologues.

1.4.1. Historique

L'Association Suisse pour la Protection de l'Enfance a été fondée en 1982. En 2008, elle est devenue la Fondation Suisse pour la Protection de l'Enfance. Cette Fondation est une organisation d'importance nationale et travaille pour la protection, le bien-être et les droits des enfants (le terme « *enfants* » désigne tout être humain âgé de zéro à dix-huit ans).

En 1991, le Dr. Med. Amilcare Tonella a créé un groupe régional pour la Suisse italienne de l'Association Suisse pour la Protection de l'Enfance. En 2009, ce groupe régional a été dissous et, afin d'assurer une base juridique plus solide, la Fondation de la Suisse italienne pour la protection de l'Enfance, nommée ASPI, a été créée. Cette année-là, ASPI a connu une croissance et une évolution dans ses activités. Le changement de statut advenu en 2009 était dû à la nécessité d'adapter l'organisation à la croissance connue par ASPI. Le but de ASPI est de poursuivre avec la protection des mineurs et de promouvoir leurs droits. Ainsi, cette Fondation opère dans le champ de la formation, de la prévention et de la sensibilisation.

Au cours de l'entretien avec Myriam Caranzano-Maître, celle-ci m'a raconté son parcours au sein de cette Fondation. Elle faisait déjà partie de l'Association en 1982 et elle participait régulièrement aux assemblées générales. A son arrivée dans le canton du Tessin, Madame Caranzano-Maître a commencé à travailler avec le Dr. Tonella et elle est devenue membre du comité de la Fondation de la Suisse italienne jusqu'à en devenir directrice quand ASPI a changé de statut en 2009.

1.4.2. Le rôle de l'école

L'école et la famille sont les deux institutions qui s'occupent de l'éducation de l'enfant. Ainsi, tout comme la famille, l'école peut jouer un rôle important dans la prévention de l'abus sexuel envers l'enfant. Etant donné que, pour certains, il n'est pas

facile d'aborder la thématique de la sexualité et de l'abus sexuel, l'enseignant peut jouer le rôle d'interlocuteur alternatif aux parents (Pellai, 2001). Pellai (2004) soutient que les enseignants sont souvent les adultes avec lesquels les enfants passent la grande majorité de leur temps. Les enseignants ont dès lors une responsabilité éducative et sociale envers les enfants. Cette responsabilité implique que tout enseignant doit reconnaître les comportements sexuels normaux des enfants et évaluer la situation lorsque des comportements anormaux se manifestent. L'école réunit les conditions idéales pour mettre en place un programme de prévention des abus sexuels. En effet, elle peut aider les enfants à développer une meilleure compréhension de la sexualité et peut les informer sur les dangers auxquels ils peuvent être confrontés. L'école doit en même temps développer l'autonomie de l'enfant et l'aider à reconnaître les menaces. L'école est le moyen pour atteindre tout enfant et lui proposer des programmes lui donnant des informations et des compétences relatives à l'abus sexuel et aux interactions corporelles non appropriées. Comme le soutient ASPI (2007), devant un phénomène qui prend toujours plus d'ampleur, l'école doit assumer ses responsabilités et s'impliquer dans la prévention primaire.

1.5. Question de recherche

Le programme « *Parole non dette* » concerne les enfants de quatrième et cinquième primaires, âgés entre neuf et dix ans. Il s'agit d'un projet de prévention primaire contre les abus sexuels sur mineurs. Ce programme a été élaboré par le Dr. Alberto Pellai, chercheur à l'Université de Milan, et implique directement les enfants, leurs parents et leurs enseignants. Tout enfant doit participer au programme mais peut décider de participer ou non aux activités, à celles faites directement en classe ou à celles proposées pour la semaine suivante. Ce programme de prévention ne veut pas seulement faire comprendre aux enfants qu'il faut agir tout de suite en cas d'abus, il vise aussi à les renforcer et à leur faire comprendre qu'ils peuvent accepter ou non certaines choses. Pour ce projet, la direction d'une école primaire ou l'assemblée des parents, convoque ASPI à l'école même afin qu'ils puissent travailler avec toutes les classes de quatrième primaire, ce qui veut dire que tous les enfants sont impliqués dans le projet. Les enseignants assistent au programme avec leurs élèves mais n'y participent pas, ils se retrouvent donc dans une situation d'observation non participante.

« *Parole non dette* », pourquoi ces « *Mots non dits* » ? S'agit-il de mots non dits parce qu'ils sont inconnus, parce qu'ils sont embarrassants, parce qu'ils requièrent du courage ? Souvent les enfants qui ont subi une violence vivent avec ce secret dans le

silence. Ce secret fait du mal au corps, au cœur et à l'esprit. Par conséquent, ces mots non dits doivent être transformés en mots à dire ! C'est pour cette raison que la communauté entière doit aborder la thématique et savoir comment la prévenir (Pellai, 2011). Le site officiel de ASPI (www.aspi.ch) explique ses hypothèses de travail. Une première hypothèse suggère qu'il est possible de prévenir au moins une partie des abus sexuels sur les enfants. Il y a une diminution de 50% de la victimisation si l'enfant suit le programme de prévention, ce qui démontre l'efficacité du programme. Dans le cas où un abus a été commis, le temps de dévoilement est réduit, raison pour laquelle un enfant peut tout de suite être aidé. L'école représente un lieu privilégié de prévention parce qu'elle est obligatoire pour chaque enfant et qu'elle inclut les enseignants – personnes avec lesquelles les enfants passent beaucoup de temps. La participation active des enfants, des parents et des enseignants est essentielle pour une bonne prévention. En effet, il est fondamental d'impliquer les parents afin qu'ils connaissent les programmes et que l'efficacité de ceux-ci augmente.

Comme il m'a été expliqué par les deux animatrices que j'ai suivies pendant mon travail de terrain et que j'ai interviewées, le but de « *Parole non dette* » est d'enseigner aux enfants des compétences qui leur permettent de comprendre leurs émotions et de savoir réagir à une éventuelle situation de danger. Ce qui est important dans la prévention promue par ASPI, c'est que les membres utilisent tout le temps le mot « *personne* » en faisant référence à un abusant. Ce terme peut faire référence autant à un adulte, qu'à un enfant plus grand ou un enfant du même âge.

Pendant mon travail, ma question de recherche a été modifiée plusieurs fois et a évolué. Après une phase exploratoire sur le terrain, j'ai poursuivi la recherche et je me suis posé la question suivante : **« Au sein de ces programmes de prévention des abus sexuels promus par ASPI dans les écoles du canton du Tessin, quels sont les éléments à propos desquels les opinions des acteurs (enfants et parents) de ce système divergent ? »** Suite à l'élaboration de cette question de recherche, j'ai préparé mes guides d'entretien. En leur posant des questions, je voulais voir sur quels éléments les opinions des enfants et des adultes seraient différentes et à quoi ces acteurs ont accordé le plus d'importance tout au long du programme.

L'élaboration de sous-questions m'a aidée lors des entretiens. Dans quelle mesure les messages sont-ils perçus par les enfants ? Quelle est l'importance de la forme des cinq matinées sous laquelle est amené le message de prévention ? Comment se déroulent les sessions du point de vue de l'enfant, qu'a-t-il retenu ? Les parents ont-ils une appréciation différente du fond et de la forme du message véhiculé par ASPI ?

1.5.1. Hypothèses

A la fin de mon observation sur le terrain, j'ai développé trois hypothèses qui allaient être confirmées ou infirmées lors des entretiens faits avec les acteurs (c'est-à-dire les enfants, les parents, les enseignants et les responsables) du système concernant les programmes de prévention des abus sexuels dans les écoles primaires du canton du Tessin.

La première hypothèse est que les enfants et les parents n'ont pas les mêmes représentations des activités déroulées au cours du programme de prévention.

La deuxième hypothèse concerne les activités de prévention : les enfants accordent une plus grande importance au jeu et, à travers celui-ci, ils sont capables de reconstruire les messages préventifs. Les parents accordent une plus grande importance au contenu des messages préventifs et à la manière dont ceux-ci sont transmis à leurs enfants.

La troisième hypothèse est que les activités de prévention modifient les valeurs et les représentations des enfants et des parents.

2. METHODOLOGIE

2.1. Le recueil de données

Comme je l'ai expliqué plus haut, l'objectif de ma recherche est de déterminer si les points de vue des enfants et les points de vue des parents sur les programmes de prévention des abus sexuels promus par ASPI dans le canton du Tessin sont différents et si c'est le cas, en quoi ils se différencient.

Pour cela, j'ai contacté le Département de l'éducation du canton du Tessin. Je lui ai présenté le but de mon travail de mémoire et j'ai demandé et obtenu l'autorisation d'entreprendre mon travail de terrain dans une école primaire. La deuxième étape a été de prendre contact avec la directrice de ASPI, Madame Myriam Caranzano-Maître, afin d'obtenir son consentement pour suivre un programme de prévention qui se déroulait dans une classe. Après avoir obtenu son accord, j'ai contacté Florence Ravano, la responsable du programme « *Parole non dette* », et nous nous sommes accordées en ce qui concerne mon observation dans une classe de quatrième primaire. J'ai ensuite envoyé une lettre au directeur de l'institut scolaire qui expliquait mon but et lui demandait l'autorisation de suivre ses élèves et de parler avec l'enseignant en charge de cette classe.

J'ai, dans un premier temps, effectué une recherche littéraire relative aux abus sexuels et à l'enfant âgé entre huit et dix ans. Comme je l'ai déjà souligné, je me suis

concentrée uniquement sur cette tranche d'âge parce que c'est l'âge des enfants concernés par les programmes de prévention que j'ai suivis. En outre, j'ai lu différents documents sur la prévention des abus sexuels afin d'avoir une idée plus claire sur le sujet. Dans un deuxième temps, j'ai suivi les enfants et les parents tout au long du programme « *Parole non dette* » promu par ASPI dans les écoles primaires du canton du Tessin en tant qu'observatrice non participante. J'ai décidé d'interroger tous les acteurs de ce système, à savoir les enfants en tant qu'acteurs principaux, leurs parents, les enseignants des classes concernées par le programme et les responsables qui ont mis en place le programme « *Parole non dette* ». J'ai ensuite conduit plusieurs entretiens avec ces acteurs afin d'évaluer les éléments qui divergeaient dans les opinions des enfants et des parents.

J'ai commencé mon travail d'observation en classe le 18 septembre 2013 et j'ai totalisé cinq rencontres en cinq semaines. Après deux rencontres, je me suis rendue compte qu'il aurait été intéressant d'élargir mon observation en suivant toutes les classes de quatrième, à savoir trois classes. En parallèle de l'observation des enfants pendant le programme, j'ai également suivi les parents lors des rencontres du soir qui ont eu lieu après les rencontres avec les enfants.

J'ai opté pour des entretiens individuels semi-directifs. Cette méthode devait permettre aux personnes interviewées de s'exprimer librement. Grâce aux relances et aux questions que j'ai posées, j'ai pu récolter toutes les informations nécessaires pour vérifier mes hypothèses. Afin de bien conduire les entretiens, j'ai conçu un guide d'entretien spécifique pour chaque acteur. Pour les enfants, j'avais prévu une quinzaine de questions simples ; pour les parents j'ai préparé dix questions ; environ seize pour les enseignants et une trentaine pour les responsables (cf. annexes B, C, D, E et F). Hormis les questions principales, j'avais prévu des questions qui m'ont permis de relancer le sujet lorsque je voulais approfondir une thématique. J'ai interviewé les enfants à l'école, en dehors de la classe où une table avait été installée par les élèves. Les entretiens avec les parents se sont déroulés par téléphone, ceux avec les enseignants, dans leurs classes après les cours et ceux avec les responsables, au siège ASPI. Avant de commencer les entretiens avec les enfants, je me suis assurée qu'ils avaient envie de parler avec moi (l'autorisation des parents n'impliquait pas forcément le désir des enfants de communiquer avec moi). Je leur ai demandé si je pouvais les enregistrer afin d'utiliser leur récit dans mon travail. Je leur ai proposé de me donner un nom d'emprunt qu'ils aimaient pour que leurs propos restent anonymes. Concernant les interviews avec les parents, je leur ai brièvement expliqué mon but, je les ai remerciés de m'avoir autorisée à poser quelques questions à leurs enfants. Je leur ai aussi posé des questions, tout en assurant que leurs noms

n'apparaîtraient pas dans mon travail afin de garantir l'anonymat. Comme les entretiens se sont faits par téléphone, j'ai directement retranscrit les réponses de chaque parent, après avoir préalablement obtenu leur accord. Les entretiens avec les enseignants se sont tenus dans leurs classes respectives après les cours. Avec leur accord, les entretiens ont été enregistrés sur un dictaphone, et leurs noms n'ont pas été mentionnés pour des questions de confidentialité des données. En revanche, les responsables du programme m'ont permis de dévoiler leurs noms et d'enregistrer ce qui était dit. J'ai retranscrit tous les entretiens sur papier afin de pouvoir mieux analyser les données, sans retranscrire les tics de langage.

2.2. La population interrogée

Au cours des vingt dernières années, les recherches impliquant des enfants et des jeunes ont connu une croissance significative. Par conséquent les questions concernant l'éthique sont devenues très importantes : en effet, la méthodologie et l'éthique sont étroitement liées.

D'après Morrow (dans Alderson et Morrow, 2011) et Powell (2011), pour pouvoir travailler avec des enfants, le chercheur doit avant tout obtenir le consentement des parents. Les chercheurs doivent en plus s'assurer que le but de la recherche est bien expliqué et que les participants le comprennent. Ainsi, en accord avec ce que ces auteurs soutiennent, j'ai dû expliquer aux parents en quoi consistait ma recherche et quels étaient mes buts. J'ai laissé à chaque acteur du système, c'est-à-dire aux enfants et aux parents, le temps nécessaire pour réfléchir sur leur participation à la recherche. Au début de mon travail, j'ai expliqué de la meilleure manière possible pourquoi j'étais présente aux rendez-vous avec les enfants et avec les parents et comment j'allais utiliser les informations obtenues grâce aux entretiens.

D'après Morrow, comme les parents peuvent avoir peur de la recherche et de ses effets sur leurs enfants, en voulant les protéger, ils ne donnent pas toujours leur accord pour la recherche. Cela n'a pas été le cas pendant mon travail : après avoir expliqué aux parents que je n'allais pas poser de questions sur la vie personnelle des enfants, j'ai tout de suite reçu plusieurs autorisations de leur part. S'ils n'avaient aucune crainte concernant ma recherche, ils avaient toutefois des attentes. En effet, Alderson et Morrow expliquent dans leur ouvrage que les participants peuvent souvent se construire des attentes, raison pour laquelle il est nécessaire de donner toutes les informations nécessaires au bon déroulement de la recherche. Une autre considération qui doit être faite concernant la peur que les parents ressentent pour la recherche, est qu'ils veulent

être présents pendant les entretiens ou savoir ce que leurs enfants ont dit (Alderson et Morrow, 2011). Cela n'a pas été le cas au cours de mon travail : aucun parent ne m'a demandé d'assister aux entretiens ni de leur dire ce que leurs enfants avaient répondu à mes questions. Powell (2011) soutient que la participation des jeunes, impliquant le consentement des parents, crée une situation triangulaire et l'autorisation de la part des parents pourrait limiter le libre choix de l'enfant et sa décision de participer ou non à la recherche. En effet, d'après Alderson et Morrow (2011), il ne faut pas seulement obtenir le consentement des parents, il faut également que les enfants soient d'accord de participer à la recherche. Powell (2011) explique que les enfants pourraient donner leur accord parce qu'ils ressentent une obligation de la part du chercheur qui détient l'autorité. Dès lors, avant de poursuivre avec les entretiens avec les enfants, je me suis assurée que chaque enfant voulait vraiment y participer et répondre à mes questions. Toujours est-il que demander à un enfant de participer à une recherche peut le bouleverser, et une recherche concernant la prévention des abus sexuels, qui constitue un sujet très délicat, peut créer de l'embarras et de l'anxiété. Il faut donc écouter ce qui préoccupe les enfants au niveau de la recherche et ne pas les considérer comme des objets. En ne connaissant pas les histoires personnelles des jeunes participants, il faut faire attention aux questions posées au cours des entretiens afin de ne pas créer de malaise. Comme le soutient Powell (2011), il faut adapter les questions et les explications aux capacités cognitives de l'enfant.

Une difficulté que j'ai rencontrée lors de mes entretiens avec les enfants, et qui a été mentionnée par Powell (2011), est la question du lieu où allait se dérouler les entretiens. Il est impératif d'effectuer la recherche dans un lieu qui permet le respect de la confidentialité. Souvent les recherches qui impliquent des enfants se déroulent chez eux à la maison ou dans leur école, lieux où il peut être difficile de trouver un espace privé, où parler sans être interrompu. Même si l'école permet le recrutement de plusieurs enfants et permet de gagner du temps, il y a des problèmes considérables. Cela a en effet été mon cas : les entretiens avec les enfants ont eu lieu dans le couloir de l'école et il est arrivé que les enfants se soient interrompus lorsque des camarades y passaient.

Tout au long de ma recherche, je me suis demandée plusieurs fois si les moyens que j'utilisais et les questions que je posais respectaient la déontologie de la recherche. J'ai dû, comme le soutient Morrow (citée par Powell, 2011), comprendre la manière dont les enfants percevaient le monde. Comprendre leurs points de vue a facilité ma recherche et m'a permis de comprendre que les enfants avaient des compétences. Se représenter le monde du point de vue des enfants n'a cependant pas été facile : j'ai dû

être flexible, réflexive et me laisser impliquer par les enfants. Ce qui peut avoir eu des conséquences sur l'objectivité que le chercheur devrait garder au cours de sa recherche.

Au cours de mon travail de terrain, j'ai suivi trois classes de quatrième primaire : deux de seize élèves et une de dix-sept élèves, pour un total de quarante-neuf élèves âgés entre neuf et dix ans. J'ai eu la chance d'observer une classe tout au long du programme, à savoir pendant cinq semaines à raison d'une fois par semaine pendant une matinée entière. J'ai suivi les deux autres classes pendant deux matinées chacune. Pendant ces matinées, les enseignants ont aussi observé les élèves dans une optique non participante, ce qui m'a permis d'observer non seulement les enfants mais aussi leurs enseignants. En outre, j'ai pu suivre les parents lors de quatre rencontres du soir qui ont duré deux heures chacune. Une trentaine de parents ont participé à ces rencontres. Au début de la première soirée, je me suis présentée oralement, j'ai expliqué la raison de ma présence à ces rencontres et quel était mon but. A la fin de la deuxième soirée, j'ai distribué à chaque parent présent un coupon demandant leur autorisation écrite ainsi qu'une brève biographie (cf. annexes A) où j'expliquais mon sujet de mémoire. Mon but était de donner aux parents une vision claire de mes intentions et de leur demander la permission de parler avec leurs enfants concernant le programme proposé par ASPI, « *Parole non dette* » (« *Mots non dits* »). Au cours des deux semaines qui ont suivi cette soirée, j'ai récolté un total de vingt-deux autorisations. J'ai décidé de ne conduire que dix-huit entretiens sur les vingt-deux autorisations, car quatre élèves appartenaient à un autre arrondissement scolaire et ne m'avaient donc jamais vue. A la fin d'une rencontre, un père est venu me trouver pour me dire qu'il ne voulait pas me donner l'autorisation de parler avec son enfant, et que, si je le souhaitais, il m'expliquerait la raison de son choix. J'ai par conséquent eu un entretien très différent avec lui, ce qui m'a permis de développer plusieurs réflexions dans l'analyse.

Les entretiens se sont déroulés dans l'ordre suivant : tout d'abord avec les enfants, lesquels avaient été avertis par leurs enseignants de mon arrivée ; ensuite avec les parents (je ne voulais pas que les réponses des enfants soient influencées par les parents) ; en troisième lieu avec les enseignants et, pour conclure, avec les responsables. Les entretiens ont tous eu lieu la même semaine. J'ai commencé avec une classe qui comptait sept élèves à qui je pouvais parler. Presque tous les élèves étaient nerveux et les entretiens ont duré entre cinq et sept minutes. Le jour même, j'ai réfléchi aux questions que j'avais posées et j'ai réalisé qu'elles étaient trop vagues et que les enfants avaient eu des difficultés à répondre. Par conséquent, j'ai amélioré mon guide d'entretien (cf. annexes C) pour les onze élèves qui ont suivi. En effet, après la révision de mes questions, les

enfants étaient plus coopératifs et aptes à répondre à mes questions. Une majorité des élèves m'a accueillie avec le sourire et notre discussion a duré entre sept et treize minutes. Je me suis également aperçue que la communication non verbale jouait un rôle important : ces enfants, contrairement aux sept premiers, me regardaient dans les yeux et leur corps était tourné dans ma direction. En ce qui concerne les parents, j'ai parlé avec quatorze d'entre eux. Après quatre tentatives pour joindre les quatre autres parents, j'ai décidé de travailler sur ce que j'avais obtenu des quatorze premiers. Les discussions avec les parents, en grande majorité des mères, étaient très différentes les unes des autres. Certaines ont répondu à mes questions d'une manière très articulée et détaillée alors que d'autres ne m'ont donné que des réponses très concises. Ainsi, l'entretien le plus court a duré sept minutes et le plus long, trente-deux minutes (la majorité des conversations ont duré une vingtaine de minutes). Après ces entretiens, j'ai constaté que les entretiens les plus courts s'étaient déroulés entre 11h20 et 11h30, moment où les mères cuisinent et les enfants arrivent à la maison. Cela peut donc être une raison de la brièveté des discussions. Les entretiens avec les quatre enseignants (deux pour une classe) ont duré une trentaine de minutes chacun et ceux avec les deux responsables de programmes entre cinquante minutes et une heure. Ces dernières ont montré un grand intérêt pour ma recherche et m'ont demandé de leur présenter mon travail une fois qu'il serait terminé. Deux parents et deux enseignantes m'ont aussi demandé une copie de cette recherche.

J'ai décidé de limiter ma recherche à une seule école du canton du Tessin. Différents facteurs m'ont conduite à ce choix. Tout d'abord pour une question de temps : en septembre et octobre j'effectuais un stage qui ne me permettait pas d'être tout le temps disponible. Ensuite, je voulais interviewer des enfants qui avaient eu la possibilité de me voir au cours de ce programme, afin de ne pas être une étrangère à leurs yeux. Enfin, j'ai estimé que dix-huit entretiens avec des enfants étaient suffisants pour obtenir des résultats satisfaisants.

2.3. L'analyse des données obtenues

Pour l'analyse des données que j'ai récoltées pendant ces deux mois, j'ai décidé de regrouper les axes de mon guide d'entretien et de procéder à une analyse comparative. A chaque personne ayant participé à mes entretiens, j'ai tout d'abord posé quelques questions d'ordre général et je leur ai demandé ensuite leur avis concernant les activités, ce qu'ils avaient appris durant le programme et à quoi ils avaient accordé le plus d'importance.

Afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées, j'ai décidé d'utiliser les noms fictifs que les élèves m'ont eux-mêmes proposés. Pour certains d'entre eux, j'ai moi-même inventé un nom lorsque leurs propositions se répétaient ou lorsque le nom faisait appel à des personnages de films ou de dessins animés (un enfant m'a dit beaucoup aimer le nom « *Sherlock Holmes* »). Pour ce qui est des parents, j'ai parlé d'eux en me référant à la mère ou le père de la fille ou du garçon. Les enseignants se sont également vus attribuer des noms fictifs.

Si les conclusions de ma recherche ne peuvent pas être généralisées à tous les élèves de quatrième âgés de neuf ans, j'ai pu développer des pistes de réflexion très intéressantes. Ma présence dans la classe n'a pas perturbé le bon déroulement des activités en ce qui concerne les enfants et les parents. Au contraire, j'ai été très bien acceptée par les enfants. Après ma présentation lors de la première rencontre, je me suis assise dans un coin pour prendre des notes, et lors de la troisième rencontre, j'ai demandé à participer à l'activité. Ils ont accepté et cela m'a permis de tisser des liens avec les enfants.

3. ANALYSE

3.1. Les acteurs du système

Dans ce chapitre, je présenterai les quatre groupes d'acteurs concernés par les programmes de prévention promus par ASPI. Je commencerai par le groupe des enfants. J'expliquerai d'abord en quoi ont consisté les cinq matinées, je décrirai le travail de terrain et parlerai des éléments qui m'ont le plus marquée. Ensuite, après une présentation de l'échantillon des enfants interviewés, j'expliquerai les propos des enfants et ferai une synthèse qui regroupe les principes analytiques. Dans un deuxième temps, le même travail sera fait pour les parents, ce qui me permettra de comparer les propos des enfants et des parents. La partie suivante révélera les propos tenus par les enseignants et les responsables des programmes, ce qui permettra de découvrir les éléments qui différencient les propos des enfants et des parents par rapport aux programmes de prévention promus dans l'école.

3.1.1. Les enfants

3.1.1.1. Les activités de « Parole non dette »

Les enfants rencontrent les animatrices pendant une demie journée chaque semaine pendant cinq semaines. Le cours se déroule dans une grande salle de classe qui permet de travailler avec la dimension corporelle et relationnelle. Grâce à ma

participation au programme entier et grâce aux fiches que Florence Ravano, la responsable du projet « *Parole non dette* » m'a fait parvenir, je peux décrire les activités dans le détail et en préciser le déroulement. Toutes les rencontres avec les enfants ont lieu suivant le même ordre. Tout d'abord, les animatrices préparent le matériel nécessaire au bon déroulement de la matinée. Les enfants doivent apporter un cahier avec leur trousse et une serviette de bain. Il y a un moment d'accueil où tout le monde se salue, suivi par le tour des cahiers. Des activités très diverses se succèdent ensuite, activités qui véhiculent un message spécifique, lequel est décodé à la fin de chaque jeu. Avant de terminer, une activité (pas obligatoire) est proposée pour la semaine suivante et s'ensuit un moment de détente.

Tout au long de ce voyage, Les enfants sont accompagnés de trois outils. Le premier outil est le cahier personnel qui peut être utilisé par les enfants comme un journal de bord où ils peuvent écrire des choses relatives au programme et tout ce qu'ils considèrent comme important. Chaque élève peut choisir s'il veut montrer son journal de bord et à qui il souhaite le montrer. Le deuxième outil est la boîte des confiances : elle reste en classe pendant les cinq semaines que dure le programme. La particularité de cette boîte est sa fermeture avec un cadenas. Tout le monde peut y mettre de petits mots mais personne ne peut ni l'ouvrir ni les lire. La boîte reste ouverte pendant la matinée et les billets sont lus. Florence, la responsable du projet, explique aux enfants que deux sortes de billets peuvent y être insérés : des billets publiques et des billets privés. Si l'enfant a des questions concernant les activités ou toute autre chose il peut l'écrire sur une feuille et la mettre dans la boîte. Les notes publiques peuvent être lues et commentées devant toute la classe. En revanche, si un enfant écrit « *privé* » sur le petit mot, les animatrices lui répondent pendant la pause ou à un autre moment en privé. Le troisième outil est la serviette qui est utilisée pendant dix/quinze minutes à la fin de chaque rencontre, lors du moment de détente. Florence et Barbara, une autre animatrice que j'ai suivie, m'ont expliqué l'importance de ce moment : chaque enfant doit pouvoir se reposer après une matinée si émotionnellement chargée et cela leur permet en plus de réviser les messages et de les assimiler. Qui plus est, cela leur permet aussi de réduire l'anxiété suscitée par la rencontre.

La première rencontre, intitulée « *Scopriamoci belli e diversi* » (« *Découvrons-nous beaux et différents* »), introduit les enfants dans le programme qui durera cinq semaines. Le but de cette première rencontre est d'augmenter l'estime de soi de chaque enfant et de leur faire comprendre l'importance de leur propre corps, tout comme celui des autres. Les animatrices vérifient ce que les enfants savent du programme. Une première activité

permet aux animatrices de connaître tous les enfants : à travers un objet, chaque personne doit donner son nom et dire pourquoi elle a choisi cet objet. Personne n'est obligé de faire cette activité. Les animatrices présentent ensuite le matériel qui sera utilisé durant tout le programme : le cahier personnel, la boîte des confiances et la serviette. Dans un deuxième temps, comme décrit précédemment, deux activités ludiques sont faites. Pendant le premier jeu, le jeu « des jumeaux », les enfants doivent bouger dans toute la classe au rythme de la musique. Chaque fois que la musique s'arrête, l'animatrice demande aux enfants de chercher un jumeau selon la couleur des yeux, la couleur des cheveux, la taille, etc. A la fin de ce jeu, les enfants sont amenés à réfléchir sur l'activité qu'ils viennent de faire. Le message véhiculé par cet exercice est que deux personnes identiques n'existent pas, donc chacun est unique et précieux et, pour ces raisons, il doit être respecté. Le deuxième jeu, intitulé « le jeu du roi et de la reine », a pour but de faire comprendre à chaque enfant qu'il est unique et précieux et que chacun a quelque chose de beau en lui. Les enfants tirent cette conclusion après avoir expérimenté l'un après l'autre la place du roi/de la reine et celui du sujet. Le sujet doit écrire un compliment et l'amener au roi/reine qui se trouve sur le trône. Dans le cas où un roi ou une reine reçoit ce qui est appelé un « non-compliment », il peut décider de l'arracher et de ne pas le garder. Avant le moment de détente, les animatrices proposent aux enfants plusieurs activités à faire à la maison : personnaliser leur cahier, écrire le titre de la première rencontre, y coller les fiches reçues et, sur un papier, essayer de se dessiner nu en se regardant dans le miroir. Au-delà de l'embarras qu'il suscite chez l'enfant, ce dernier exercice met l'accent sur la découverte de son corps. ASPI justifie cette demande en expliquant que ce devoir permet à l'enfant d'aborder la thématique de la nudité et des zones intimes. Qui plus est, les émotions que ce devoir suscite permettent à l'enfant de se protéger de quelque chose de dangereux. Ce devoir et ses buts sont aussi expliqués aux parents des enfants. Ce qui est important de mettre en évidence, c'est que l'enfant n'est pas obligé de faire ce devoir et que personne ne peut lui demander de voir son dessin. L'enfant a donc la liberté de choisir s'il veut montrer son dessin et, auquel cas, à qui le montrer.

La deuxième rencontre, « *Il nostro corpo è bello perché...* » (« *Notre corps est beau parce que...* »), a pour objectifs la connaissance de son propre corps ; la mise en évidence des différences masculines et féminines et par conséquent des organes génitaux ; et de connaître le développement que le corps subit tout au long de la croissance d'un être humain. Après les salutations initiales, quelques minutes sont consacrées à la révision des activités de la semaine précédente, puis se fait le tour des

cahiers et le choix de montrer ou non son cahier à l'animatrice. Après les cahiers arrive le moment très attendu de l'ouverture de la boîte des confiances où se trouvent les petits mots des enfants. Commence ensuite la première : les enfants bougent dans l'espace au rythme de la musique. A chaque fois qu'elle s'arrête, toutes les filles doivent faire une activité alors que tous les garçons doivent en faire une autre. A la fin, les animatrices jouent le rôle des extraterrestres qui veulent savoir ce qui différencie une fille d'un garçon sur la Terre. Tous les élèves doivent écrire sur une feuille des caractéristiques qui distinguent les deux sexes. Après une brève discussion des mots écrits, les enfants comprennent que les organes sexuels, entre autres, sont la chose principale qui différencie les femmes des hommes et les filles des garçons. La deuxième activité consiste en l'affichage des noms des parties du corps sur des panneaux représentant une fille et un garçon nus. Les organes sexuels sont expliqués par les animatrices avec les noms scientifiques et leur fonction. Ensuite, elles expliquent le développement corporel de la fille et du garçon depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte, la rencontre entre une femme et un homme, l'acte sexuel, le développement et la naissance d'un enfant. Cette matinée, émotionnellement très chargée, a pour but de montrer qu'il est possible de parler du corps, des organes génitaux, de la sexualité. Parler de la sexualité suscite de l'embarras à chaque âge, mais l'embarras est une émotion qui protège : si l'enfant ressent de l'embarras, il peut le dire et faire quelque chose pour se défendre. Le moment de détente qui suit aide les enfants à retrouver un équilibre émotionnel et assimiler toutes les informations reçues.

« *Riconosciamo il tocco amico* » (« *Reconnaissons l'action amicale* ») est le nom de la troisième rencontre. Après l'habituel moment d'accueil, le tour des cahiers et l'ouverture de la boîte des confiances, les enfants commencent avec le premier jeu intitulé « *Le jeu des émotions* ». Chaque fois que la musique s'arrête, les enfants doivent mimer une émotion (la joie, la rage, la tristesse, la peur, la surprise, l'embarras, l'agitation, etc.). Grâce à ce jeu, les enfants comprennent qu'il est difficile de mimer certaines émotions. Ils commencent à comprendre ces différentes émotions et la manière de les ressentir et de les exprimer. Le « *feu fou* » est le deuxième jeu : l'animatrice explique que le feu, au lieu d'être tricolore, a cinq couleurs et chacune d'entre elles est associée à une action (vert = serrer la main ; violet = taper dans la main ; jaune = une caresse ; bleu = taper sur le derrière ; rouge = un bisou sur la joue). Les enfants bougent dans la classe et quand la musique s'arrête l'animatrice montre une couleur et demande à chaque enfant de faire l'action qui correspond avec le camarade le plus proche. Après le jeu, trois panneaux sont affichés sur le tableau : un panneau « *action agréable* », un panneau

« action désagréable », et un panneau « action indifférente ». Chaque enfant doit dire à quel panneau il associe chaque action. Ainsi, les enfants remarquent que chacun est différent et qu'ils peuvent ressentir les mêmes actes de manière différente. De plus, ils réfléchissent à quel endroit du corps ils ont ressentis les émotions suscitées par les actes. Les animatrices font comprendre aux enfants que ce que communique le corps n'est jamais faux. Lors de la deuxième activité de cette troisième rencontre, nommée « C'est moi qui choisis », les enfants apprennent à écouter leurs émotions, et ce que leur ventre leur dit. Deux groupes d'élèves sont formés et sont placés l'un en face de l'autre. Quand le premier groupe avance, l'animatrice demande aux élèves d'échanger une action avec l'élève d'en face. Les enfants peuvent accepter ou refuser en disant « Oui » ou « Non », choix qui doit être respecté par tout le monde. Les enfants comprennent que s'ils ne veulent pas être touchés et le ressentent à travers les émotions, ils peuvent le dire et crier « Non ». Les animatrices demandent aux enfants où ils ont ressenti les émotions pendant cette matinée et expliquent que le ventre l'emporte toujours sur la tête. Si l'enfant ressent que le ventre communique une sensation bizarre, il faut l'écouter. L'activité proposée pour la semaine suivante implique les émotions : les enfants doivent interviewer deux adultes de leur choix en leur demandant où ils ressentent des émotions comme la joie, la rage, la surprise, l'embarras.

La quatrième rencontre est intitulée « *Impariamo a evitare i pericoli, come facciamo a difenderci* » (« Apprenons à éviter les dangers, comment faire pour nous défendre »). L'activité proposée au cours de cette quatrième matinée prend beaucoup de temps et d'énergie. C'est la raison pour laquelle une seule activité est mise en place. Les enfants doivent se diviser en quatre groupes, ils reçoivent une petite histoire qu'ils doivent interpréter et ensuite mettre en scène devant le reste de la classe. Ces quatre scènes mettent les enfants dans une situation potentiellement dangereuse :

1. « *Peter au terrain de jeux* » : Peter attend ses amis à la plaine de jeux pour jouer au ballon ; quand il voit que personne n'arrive il donne un coup de pied très fort à son ballon lequel disparaît derrière des buissons. Il est en train de le chercher quand un monsieur s'approche de lui et lui propose d'aller chez lui prendre un nouveau ballon.

2. « *Le nouveau jeu vidéo* » : Teo, un enfant de dix ans descend les escaliers de l'immeuble où il habite lorsqu'il rencontre un voisin qui lui propose d'aller dans son appartement pour voir le dernier jeu vidéo qu'il vient d'acheter. Teo réfléchit un instant et accepte l'invitation. Une fois devant l'ordinateur, Teo remarque qu'il n'y a aucun jeu vidéo mais une page internet avec des hommes et des femmes nus. Le voisin lui demande d'imiter ces personnages.

3. « *Un week-end au lac* » : Lorella, une fille de neuf ans est souvent invitée par son amie à la maison près du lac. Le père de cette amie est très sympathique et organise toujours de belles excursions. Il est affectueux et Lorella aime bien passer du temps avec lui. Un samedi soir, invitée dans la maison près du lac pour le week-end, Lorella est en train de prendre une douche quand le père de son amie entre dans la salle de bains. Il la regarde, la caresse et lui dit qu'elle est très belle.

4. « *Gina et l'oncle* » : Gina demande à sa mère si elle peut aller prendre une glace avec l'oncle qu'elle aime bien. Dans la voiture, l'oncle lui caresse une cuisse et lui promet une glace plus grande si elle jure de ne le dire à personne.

Les animatrices vérifient, après la mise en scène de chaque petite histoire, que les enfants l'ont bien comprise et elles les amènent à réfléchir aux émotions ressenties par les personnages dans les différentes phases de l'histoire. Cette activité conduit les enfants à comprendre qu'ils doivent écouter leur ventre, qu'ils ont toujours le droit de dire « *Non* », et qu'ils doivent se confier à une personne de confiance. Avant le moment de détente, l'activité pour la fois suivante est proposée : dessiner une situation agréable où le ventre a dit « *Oui* » et une situation désagréable où le ventre a dit « *Non* ».

« *Mi fido di...* » est le nom de la cinquième et dernière rencontre (« *J'ai confiance en...* »). Après le premier moment d'accueil, de révision des messages de la semaine précédente, du tour des cahiers et de l'ouverture de la boîte des confiances, les enfants commencent avec la première activité : « *L'aveugle et le muet* ». Lors de cette activité, les enfants doivent jouer à deux, à tour de rôle, l'aveugle et le muet. Ils doivent suivre un parcours sans parler ni regarder. A la fin du jeu, les enfants sont amenés à réfléchir et ils comprennent que la confiance en l'autre est fondamentale pour réussir un tel exercice. Cette confiance est appliquée par la suite à toutes sortes de situation. Le deuxième exercice, lequel porte aussi sur la confiance, met en évidence les personnes adultes auxquelles les enfants peuvent se référer : dans toute la classe il y a des panneaux avec des personnages représentés (ex. : les parents, les frères et sœurs, les oncles, les amis de famille, les médecins, les policiers, les inconnus, etc.). Après avoir entendu une situation décrite par les animatrices, chaque enfant doit décider, après avoir écouté leur ventre et leurs émotions, chez qui se réfugier (en se déplaçant en dessous du panneau) dans la situation citée. D'autres situations peuvent être lues et les enfants doivent évaluer si la situation est dangereuse ou sûre. La réflexion qui suit doit faire comprendre aux enfants qu'ils doivent savoir dire « *Non* », s'échapper, parler avec quelqu'un et donc se faire aider par une personne en qui ils ont confiance.

A la fin de ce programme, les enfants reçoivent une attestation et une carte de visite avec les messages de prévention principaux, le site internet de ASPI et le numéro de téléphone qu'ils peuvent appeler en cas de besoin.

3.1.1.2. L'observation sur le terrain

Dans son article, Pottier (2013) donne une description qui m'a rappelé les rencontres de ASPI avec les enfants de l'école primaire au Tessin :

Le début des séances a une grande importance. Ce n'est pas encore le jeu. C'est le moment des choix du matériel, de la mise en place des territoires. C'est un temps d'écoute, de décision à prendre, de respect des choix de chacun. Cette mise en route est lente, il y a parfois de longues discussions, des négociations. Tout cela est nécessaire pour quitter l'extérieur et entrer dans un temps où l'intime a sa place (p. 49).

En effet, au début du programme, lorsque les enfants arrivent en classe, ils doivent comprendre que ce qu'ils vont aborder est quelque chose de nouveau et de très différent du contexte scolaire. Au cours de la première matinée, les enfants sont confrontés à une situation inconnue où le matériel qui les accompagnera tout au long des activités leur est présenté. Avant de s'ouvrir, ils doivent avant tout comprendre le contexte dans lequel ils se trouvent. Pendant cette première rencontre où tout le monde doit se présenter à l'aide d'un objet, beaucoup d'enfants ne veulent pas le faire ; ils observent les autres et cherchent à comprendre les conséquences de leur choix et ce que les autres disent. La question de la compréhension du contexte se présente à chaque nouvelle situation : les enfants cernent les animatrices et la condition dans laquelle ils se trouvent. Un exemple très illustratif est le cahier personnel : la première fois, les enfants ne veulent pas montrer le contenu de leur cahier aux animatrices. Le cahier représente un élément très personnel pour l'enfant et le fait de pouvoir décider de le montrer ou pas et à qui le montrer fait comprendre à l'enfant qu'il a la possibilité de choisir. En agissant ainsi, il s'assure que son « Non » sera respecté. J'ai remarqué que les cahiers contiennent souvent des dessins, les titres de la journée et le nom des activités : il n'y a donc rien de secret qui doit être caché. Pour l'enfant, le cahier est un instrument important qui lui permet de prendre des décisions et de faire respecter son choix. A travers lui, il apprend surtout à dire « Non ».

Lors de la première rencontre, les animatrices établissent rapidement un lien avec les enfants. En effet, ces derniers se sentent tout de suite en confiance avec elles, car elles ont la capacité d'écouter les enfants et de donner de l'importance à tout ce qu'ils disent. Les enfants amènent souvent des histoires personnelles en demandant l'aide des animatrices.

ASPI met surtout l'accent sur les émotions et sur le fait de communiquer à une personne de confiance les malaises que l'enfant peut ressentir par rapport à quelque chose. Comme le programme « *Parole non dette* » se base sur le jeu, les enfants ressentent les messages que ASPI veut promouvoir. Le but est de leur faire comprendre ce qu'ils ressentent avec le ventre et de faire confiance à leurs ressentis. Les responsables des programmes ne parlent pas aux enfants des pédophiles et des abus sexuels ; ils leur transmettent des connaissances de base, des messages de prévention fondamentaux. En outre, le langage doit être adapté à l'âge des enfants et à leur compréhension. Les concepts sont dès lors simplifiés.

Deux situations particulières ont engendré un niveau d'émotion élevé. La première situation était le devoir que les enfants ont eu à faire à la maison : se dessiner nu. Lorsque la consigne avait été donnée, il y a eu des réactions très fortes. Il y a tout d'abord eu un moment de silence suivi par des éclats de rire. Les enfants ont ensuite demandé s'ils pouvaient se dessiner en sous-vêtements, ne pas dessiner les zones intimes, ou encore recopier l'image d'un livre. La semaine suivante, une grande partie des élèves a avoué ne pas avoir fait le dessin. Ceux qui l'avaient fait l'ont mis dans une enveloppe fermée avec de la colle, du ruban adhésif ou des agrafes. C'est une activité qui a créé beaucoup d'embarras. Cependant, l'embarras des enfants a diminué lorsque les animatrices ont expliqué à quoi servaient les différentes parties intimes. A partir du moment où l'embarras s'était quelque peu estompé, les enfants ont exprimé un intérêt pour l'anatomie du corps humain en posant des questions sur la conception, la naissance des jumeaux, le nombre d'os d'un squelette d'un enfant de neuf ans, etc. Cette émotion, ont expliqué les animatrices aux enfants, est fondamentale : l'embarras est une émotion qui protège. En ressentant de l'embarras devant le fait de se dessiner nu, l'enfant doit protéger, cacher cette image. Ce message est appliqué aussi au reste du corps et à tout ce que l'enfant a de privé ; il doit protéger ses affaires privées et ne pas les montrer s'il n'en a pas envie, même si quelqu'un lui en fait la requête. Comme je l'ai déjà indiqué plus haut, l'enfant n'est pas obligé de faire le dessin demandé. S'il décide de le faire il n'est pas obligé de le montrer à qui que ce soit. Les choix de l'enfant doivent être respectés. La deuxième situation à avoir provoqué un niveau d'émotion élevé était le moment où ils ont dû interpréter des histoires. Ils étaient très engagés dans la récitation et très surpris quand la réalité de ces histoires leur a été communiquée. Surtout dans le cas de « *Gina et l'oncle* » car les enfants n'avaient pas tout de suite compris pourquoi l'oncle demandait de garder le secret. Pour eux, il est normal de ne pas accepter des choses offertes par des étrangers. En effet, ils ont tous refusé l'invitation faite dans l'histoire « *Peter*

au terrain de jeux », mais une situation qui implique une personne qui leur est familière est plus compliquée à comprendre. Ce qui m'a marqué profondément pendant une de ces histoires a été la question d'un enfant : « *Mais pourquoi il fait comme ça ?* » Il n'arrivait pas à comprendre comment des adultes familiers pouvaient être méchants. Les études de Pellai (2004) montrent que les abus sexuels sont généralement commis par une personne connue ou par un membre de la famille. Il est par conséquent important de sensibiliser les enfants à ce sujet.

Ces quatre histoires ont suscité un très grand intérêt chez les élèves : ils ont posé des questions et résumé le message. Les abuseurs dans les quatre histoires sont toujours des hommes. Les études montrent en effet que ce sont surtout des hommes qui commettent des abus sexuel sur des enfants (Pellai, 2011). Toujours est-il que les enfants doivent être en mesure de se protéger devant une situation dangereuse qui impliquerait un homme ou une femme ; c'est pourquoi les animatrices répètent plusieurs fois qu'il faut écouter le ventre et se fier à ses émotions. Les animatrices expliquent aux enfants que toute personne peut mal se conduire, c'est-à-dire les femmes aussi, même si c'est moins souvent le cas.

Au cours de mon travail de terrain je me suis demandé si les enfants percevaient les activités purement comme des jeux, comme un moment de divertissement. Je craignais qu'ils ne prêtent pas suffisamment attention aux activités, ce qui aurait eu comme conséquence la non-intégration du message. A la fin des cinq semaines, j'ai pu constater que les messages avaient été assimilés à l'intérieur du groupe-classe. Il m'est arrivé de voir deux enfants se pousser, se donner des coups et un troisième intervenir en leur disant que ce genre de comportements n'était pas agréable. Au cours des discussions qui ont suivi, chaque enfant a respecté le tour des autres. Aussi, ils apportaient une situation personnelle et s'y référaient en nommant les messages transmis par ASPI. Les animatrices ont utilisé des exemples de situations différentes pour répéter les messages de prévention. Je me suis donc rendue compte qu'il ne s'agissait donc pas uniquement d'un cours pour prévenir les abus sexuels mais qu'il s'agissait également d'un programme qui donne aussi une grande palette de compétences à l'enfant, afin de prévenir le harcèlement, respecter les autres et ressentir de l'empathie. J'ai aussi pu remarquer, en observant trois classes différentes, l'importance qu'a l'effet de groupe sur l'acquisition de compétences. De plus, les liens entre pairs sont très importants dans ces classes : les activités sont souvent faites entre amis de cœur. Dans une classe plus particulièrement, il y avait une plus grande séparation des genres : les filles ne voulaient pas avoir affaire avec les garçons et

inversement. Au cours d'un jeu, une fille s'est retrouvée dans un groupe composé uniquement de garçons et elle n'a pas voulu participer à l'activité.

3.1.1.3. Description de la population interrogée

Lors des entretiens avec les enfants, j'ai commencé par des questions générales en leur demandant leur âge. J'ai cherché à les mettre à l'aise et à leur faire comprendre que l'entretien ne consistait pas en un examen sur ce qu'ils avaient retenu des activités faites avec ASPI. Comme je l'ai déjà indiqué, j'ai interviewé dix-huit élèves, âgés entre neuf et dix ans. Pendant la retranscription des entretiens, j'ai remarqué que certaines thématiques ressortaient très souvent. Ainsi, j'ai décidé de regrouper les questions par thématiques et d'observer dans quelle mesure les réponses des enfants étaient similaires ou se différenciaient. Aux dix-huit enfants des trois classes de quatrième primaire, j'ai attribué les noms (fictifs) ci-dessous afin de faciliter la suite de l'analyse. Avant de commencer les entretiens, j'ai demandé à chaque enfant s'il avait envie de parler avec moi et j'ai précisé qu'il n'y était aucunement obligé. Ils ont tous accepté et m'ont donné la permission de les enregistrer.

J'ai décidé de dresser des tableaux pour les trois classes différentes avec les noms fictifs et l'âge des enfants, la durée de l'entretien et leur état pendant l'entretien. En effet, je considère intéressant de connaître des éléments sur leur attitude en entretien pour faire un lien avec leurs propos lors des activités en classe.

Nom de l'enfant	Age de l'enfant (ans)	Durée de l'entretien (minutes)	Etat d'âme pendant l'entretien
Théodore	Neuf	Huit	Nerveux au début, à l'aise ensuite. Efforts pour répondre
Nicola	Dix	Sept	Pas envie de parler avec moi. Hausse les épaules, il me dit que ça va aller
Laurence	Neuf et demi	Sept	Très agitée, joue avec son pull
Camille	Neuf	Six	Très nerveuse parce qu'elle n'a jamais été interviewée
Pascal	Neuf	Quatre et demi	Répond aux questions par oui/non
Laura	Neuf	Six et demi	A l'aise, répond de manière précise et articulée
Marc	Neuf	Six	Pas convaincu mais il me répond que pour lui c'est égal

Figure 1: classe IV A

Nom de l'enfant	Age de l'enfant (ans)	Durée de l'entretien (minutes)	Etat d'âme pendant l'entretien
Anaïs	Neuf	Neuf	Au début timide, ensuite prend confiance
Sébastien	Neuf	Sept et demi	Très nerveux, joue avec ses cheveux. Cependant il répond à mes questions de manière précise
Chloé	Dix	Neuf	Me regarde dans les yeux, très à l'aise
Alyssa	neuf	Six et demi	Parle à voix basse sans me regarder, joue avec ses mains
Aurélie	Neuf	Huit	Me regarde dans les yeux, vérifie parfois l'enregistreur
Mélanie	Neuf	Six	Elle ne se souvient pas beaucoup
Thomas	Neuf	Huit et demi	M'a regardée dans les yeux tout le temps, réfléchit beaucoup avant de répondre
Yannick	Neuf et demi	Huit et demi	Très calme, à l'aise et convaincu de ce qu'il dit
Christopher	Neuf et demi	Huit	Me regarde et répond de manière claire à mes questions, mais il bouge tout le temps

Figure 2: classe IV B

Nom de l'enfant	Age de l'enfant (ans)	Durée de l'entretien (minutes)	Etats d'âme pendant l'entretien
Paul	Neuf	Dix	Au début ne me regarde pas, ensuite après m'avoir raconté des épisodes personnels répond de manière très précise à mes questions. Se souvient de toutes les activités
Anne	Neuf	Quatorze	Très à l'aise, m'écoute bien avant de répondre

Figure 3 : classe IV C

3.1.1.4. Les points de vue des enfants⁶

Dans la classe IVA, quatre enfants (Marc, Théodore, Laurence et Pascal) avaient déjà entendu parler du programme par leur mère ou par des amis qui avaient suivi le même programme l'année précédente. Marc m'a dit que l'enseignante avait mentionné en classe l'arrivée de ASPI. Je me suis dès lors demandé pourquoi les autres enfants m'avaient répondu négativement à la question de savoir si l'enseignante avait abordé la thématique en classe. Mon hypothèse est que ma question était probablement trop vague et qu'ils n'avaient pas fait le lien entre les activités de « *Parole non dette* » et les activités pratiquées pendant le programme. « *Je suis unique et précieux* » est le seul titre

⁶ Dans ce chapitre les propos des enfants rapportés entre guillemets ont été traduits de l'italien.

dont Marc, Laura, Camille et Pascal se souviennent. Les autres enfants ne semblaient pas se souvenir de l'intitulé des thèmes des différentes matinées.

Une des questions principales de mon guide d'entretien concernait ce que les enfants avaient le plus aimé. Sept enfants m'ont répondu sans aucune hésitation « les jeux ». Chaque enfant s'est souvenu d'un jeu différent, seuls deux enfants, en citant les jeux, ont pu me dire ce qu'ils avaient appris suite à cela. Théodore a révélé que le jeu où il fallait choisir entre accepter un geste ou non, a été important pour apprendre à respecter le « Non ». Cet enfant faisait référence à l'activité effectuée pendant la troisième rencontre « *Reconnaissons l'action amicale* ». Je leur ai également demandé ce qu'ils n'avaient pas apprécié. Marc, Théodore, Camille et Pascal ont répondu qu'ils ont tout aimé. En revanche, Laurence, Nicola et Laura ont signalé ne pas avoir aimé les moments « *où on faisait ces choses bizarres* ». Ils n'ont pas voulu expliquer à quoi ils se référaient et ils ont dit ne pas se souvenir. Presque tous les enfants ont admis s'être sentis parfois mal à l'aise mais ils n'arrivaient pas à m'expliquer pourquoi. Deux enfants, Nicola et Laura, ont avoué sans trop de difficultés que « *parler de ces choses-là, des zones intimes et des choses privées est embarrassant* ». Les deux faisaient référence à la deuxième rencontre pendant laquelle les animatrices ont montré et expliqué les zones intimes du corps et leur fonction. Ces enfants avaient aussi des devoirs à faire qui n'étaient pas obligatoires. Un seul enfant a admis n'avoir jamais fait les devoirs « *parce qu'ils étaient bizarres* ». Ses camarades les ont faits même si c'était bizarre. Le devoir dont les sept enfants se sont rappelés était celui où il fallait se dessiner nu. Sur leur feuille, soit ils n'avaient pas du tout dessiné les zones intimes, soit ils les avaient dessinées lorsque personne n'était à la maison, et souvent cela a suscité un embarras.

Les sept enfants ont répondu de la même manière à trois questions : ils ont indiqué avoir beaucoup utilisé le cahier personnel, pour les devoirs, pour les fiches rendues en classe ou pour leurs affaires personnelles ; ils ont prétendu ne jamais avoir utilisé la boîte des confiances parce qu'ils n'avaient pas de questions et que tout avait été très clair ; et ils ont tous aimé le moment final de détente.

Concernant la partie qui implique les parents, cinq enfants ont dit avoir parlé avec leurs parents et leur avoir expliqué ce qu'ils avaient fait en classe. Les deux autres enfants n'ont rien dit à leurs parents pour la simple raison que ces derniers participaient au cours du soir et donc savaient très bien ce qui était fait en classe.

Pour conclure, j'ai demandé aux enfants de me dire quel était, selon eux, le but de ce programme. Chacun m'a donné une réponse différente et un seul enfant n'a pas su répondre. Marc a répondu qu'il était utile de « *savoir quoi faire dans le cas où on n'aime*

pas quelqu'un ». Pour Théodore, le but était de « *faire comprendre aux enfants comment les adultes doivent se conduire* ». Laurence a retenu que « *si quelqu'un fait quelque chose il faut tout de suite le dire à quelqu'un qui peut nous aider* ». Nicola a dit que « *chacun est unique et précieux et donc personne ne peut se moquer des autres* ». D'après Laura, c'est pour « *apprendre à respecter les autres* » et Pascal a compris que « *si quelqu'un dit "Non", il faut le respecter. Le "Non" l'emporte sur le "Oui"* ». Ce qui est intéressant à observer ici, c'est qu'en groupant tous les propos des enfants, il est possible de reconstruire le cours entier de manière assez précise. Chaque enfant a donc retenu quelque chose qui lui était personnellement important.

Dans la classe IVB, les neuf enfants se sont souvenus du nom du programme « *Mots non dits* ». Cinq enfants ont affirmé ne pas avoir entendu parler ni de ASPI ni du programme. Quatre enfants en avaient déjà entendu parler par leurs parents ou par des copains. L'un d'entre eux, Yannick, m'a expliqué qu'ils étaient allés au siège de ASPI l'année précédente avec la classe. Aussi, dans ce cas je me suis posée la même question que pour la classe IVA : pourquoi les enfants ont-ils prétendu ne pas avoir entendu parler de ASPI ou du programme s'ils y étaient déjà allés avec la classe ? Probablement que les enfants n'ont pas interprété les deux choses comme étant liées. Seul un enfant ne s'est pas souvenu des titres des activités, les huit autres s'en sont souvenus. Ce qui est intéressant, c'est que beaucoup d'entre eux ont mélangé les parties des différents titres. En effet, quatre enfants m'ont donné comme titre : « *notre corps est unique et précieux* », ce qui signifie qu'ils ont mélangé le titre de la deuxième rencontre avec le message global de ASPI. Ensemble, les neufs élèves ont réussi à reconstituer tous les titres parce que chacun en avait retenu un ou deux différents.

Ce que les neuf élèves ont le plus aimé, ce sont les jeux parce que c'était amusant, ils étaient avec leurs amis et ils apprenaient beaucoup de choses. Les neuf élèves se sont souvenus du jeu de la première rencontre, « *le roi et la reine* ». Ils ont tous été capables de dire que le but était de recevoir des compliments et donc d'augmenter l'estime de soi, d'apprendre à dire certaines choses, d'avoir du courage et de comprendre que chacun est unique et précieux. Chloé, Aurélie et Yannick se sont également souvenus du jeu « *feu fou* », à savoir, l'activité sur les gestes. Les trois séparément m'ont expliqué qu'il fallait respecter le « *Non* » de quelqu'un et que c'était à l'enfant de décider si quelqu'un pouvait les toucher. Alyssa, Thomas et Sébastien se sont souvenus de l'exercice de la dernière rencontre, « *le sourd et le muet* », et ont expliqué que le but était d'apprendre à avoir confiance.

Seuls deux enfants n'ont pas apprécié le fait de devoir toucher un camarade de l'autre sexe. Les autres élèves ont affirmé que rien ne leur avait déplu. Cependant, presque tous les enfants ont admis qu'il y avait eu des moments où ils s'étaient sentis mal à l'aise. Alyssa n'a pas voulu me dire ce qui l'avait mise dans l'embarras alors que pour Chloé et Christopher les histoires à mettre en scène lors de la quatrième rencontre ont été source de malaise. Pour Aurélie, Sébastien et Mélanie, le fait de parler du corps, des zones intimes et de voir les dessins d'une fille et d'un garçon nus était gênant parce qu'ils n'en parlent pas souvent. Tous les enfants ont compris que si quelque chose générait du malaise, il fallait le dire tout de suite à quelqu'un.

Dans cette classe, il y a une division majeure en ce qui concerne l'utilisation du cahier personnel. Trois enfants n'ont pas souvent utilisé le cahier alors que le reste de la classe l'utilisait pour tout : les devoirs, les dessins, des notes personnelles et des notes du cours. A l'inverse des deux autres classes, les enfants de la IVB ont utilisé la boîte des confiances avec constance : les neufs élèves interviewés ont écrit des petits mots, souvent pour remercier les animatrices d'être là, pour les jeux et les activités sympas, et pour saluer leurs camarades. Trois enfants ont écrit des billets privés en demandant aux animatrices pourquoi elles étaient là et pourquoi ils devaient faire ce programme. Les neuf enfants interviewés ont beaucoup apprécié les moments de détente, parce qu'ils arrivaient à se reposer et à se rappeler ce qu'ils avaient fait, pendant que les animatrices lisaient une comptine pour leur répéter les messages de prévention.

En ce qui concerne les devoirs, six enfants ont avoué ne pas avoir fait celui où il fallait se dessiner nu parce qu'ils avaient trouvé cela trop embarrassant. Les autres, même s'ils avaient eu le même sentiment, ont toutefois fait ce devoir.

Trois enfants n'ont pas raconté à leurs parents ce qu'ils avaient fait pendant le programme parce que, comme le dit un des élèves : *« ils participaient aussi donc ils savaient déjà ce que je faisais, il n'y avait pas besoin de répéter les mêmes choses »*. Ils m'ont tous donné la même réponse. Les deux enfants dont les parents n'ont pas participé au programme ont regretté qu'ils n'y aient pas participé, car ils auraient aimé que leurs parents sachent ce qu'ils faisaient en classe. Les quatre autres enfants ont raconté à leurs parents les différentes activités, mais sans entrer dans les détails. Ils leur ont surtout expliqué les jeux.

Les réponses des enfants de la IVC sont très souvent similaires. Anne et Paul n'avaient jamais entendu parler du programme. Quand je leur ai dit que je ne me souvenais pas bien des titres des matinées, Anne m'a dit qu'elle se souvenait seulement du dernier *« J'ai confiance en... »* alors que Paul se souvenait du premier *« Découvrons-*

nous beaux et différents », du deuxième *« Notre corps est beau parce que »* et du troisième *« Reconnaissons l'action amicale »*. Ce qui m'a marquée est que les deux enfants ont dit que *« Je suis unique et précieux »* était le titre d'une matinée alors que c'était le message véhiculé durant les cinq matinées. Les deux enfants ont rapporté de manière très précise les messages. Anne s'est aussi souvenu avec précision du nom du programme *« Mots non dits »*.

Tant Anne que Paul ont aimé les jeux. Paul a particulièrement aimé le *« feu fou »* et Anne a aimé le jeu des jumeaux parce qu'il fallait réfléchir afin de chercher des personnes qui présentaient des similitudes. Elle a également été capable de me dire que l'activité du *« sourd et du muet »* avait pour but de leur faire comprendre l'importance de la confiance. Elle a aussi cité le *« feu fou »* en me disant que si quelqu'un disait *« Non »*, il fallait le respecter. Ces deux élèves ont aimé toutes les activités. Ils ont souvent utilisé le cahier pour écrire les jeux, les titres des matinées et les devoirs. Ils ont beaucoup aimé le moment de détente et ils ont réussi à se relaxer. Paul m'a même avoué en riant qu'il s'était endormi. Les deux enfants ont expliqué à leurs parents ce qu'ils avaient fait, et Paul m'a admis que pouvoir en parler lui avait fait du bien.

Les propos des deux enfants étaient différents en ce qui concerne la boîte des confiances et les devoirs à la maison. Dans le premier cas, Paul a répondu, comme tous les enfants de la IVA, que tout était clair et qu'il n'avait donc pas de questions à poser. En revanche, Anne avait trois questions à poser sur le corps humain, les trois étaient des mots *« privés »*. Elle voulait savoir comment le pénis était construit à l'intérieur. Elle a posé cette question car elle en avait discuté avec sa sœur. Pour ce qui est des devoirs, Anne ne les avait pas faits à cause du manque de temps, alors que Paul les avait tous faits, avec un peu d'embarras lorsqu'il a fallu se dessiner nu.

D'après Anne, le programme est fait *« pour penser aux autres et ne pas se laisser faire des choses. Il faut écouter le ventre et ne pas faire ce que les autres disent »*.

3.1.1.5. Analyse

Cette recherche m'a permis de comprendre comment les enfants percevaient la différence entre les genres, la nudité, le corps et la sexualité. Aucun enfant n'a voulu avoir de contact physique avec un enfant de l'autre sexe. Les garçons ont réalisé les activités entre eux tout comme les filles les ont réalisées entre elles. La nudité et la sexualité ont suscité beaucoup d'émotions chez les enfants, ce qui peut être révélateur des tabous qui existent dans notre société. Il en ressort que les enfants ont une vaste connaissance de la sexualité même si elle est un peu confuse. Les tabous existant sur la sexualité amènent les

enfants à être dégoûtés par les discours liés aux zones intimes et la nudité pourrait représenter un obstacle à l'acquisition des messages de prévention. Je me suis aussi rendue compte que le corps humain suscitait un très grand intérêt chez les enfants, thèse soutenue par Steiner *et al.* (2001). Ces derniers expliquent que l'intérêt pour la sexualité commence à se développer dès l'enfance. Berger et Luckmann (1996) soutiennent que la société est présente aussi au niveau de la sexualité. De par sa constitution biologique, l'être humain est poussé à rechercher la satisfaction sexuelle, mais la société canalise ce désir dans des directions socialement spécifiques. Il y a donc des limites aux activités de l'individu appartenant à une société et la réalité sociale détermine l'activité de la personne et son fonctionnement organique, et lui impose des limites.

Je n'ai pas eu la possibilité d'observer les enfants pendant un cours d'une matière scolaire classique mais, d'après les propos des enseignants, le comportement des enfants pendant les activités du programme était très différent, ce qui signifie que l'espace du programme n'évoquait pas la classe de cours et l'ambiance éducative, c'est pourquoi les élèves se sont sentis plus libres de jouer et de bouger. Je me suis interrogée sur l'attention que les enfants avaient accordée aux messages de prévention et quel en avait été leur degré de compréhension. Les entretiens ont cependant mis en évidence que les messages avaient été bien assimilés, car les enfants ont réussi à reconstruire les messages préventifs et à les appliquer à différentes situations de la vie quotidienne. Je ne peux toutefois pas affirmer avec certitude que face à une situation de danger ils recourront à ce qui leur a été transmis par ASPI.

Suite à mon observation du programme « *Mots non dits* », je me suis interrogée sur l'influence que ma présence a eue sur le comportement des élèves. Au début les enfants me regardaient, m'observaient afin de comprendre la raison de ma présence puisque je n'étais pas avec les animatrices. Après ma présentation, ils ont fait leurs activités sans trop me considérer. Dès que j'ai participé à la première activité des salutations, les enfants ont commencé à m'intégrer dans leurs activités, en réclamant ma présence en tant qu'observatrice et conseillère. Ils ont bien compris que je ne faisais pas partie de ASPI mais lors des entretiens, face à mes questions, j'ai eu la sensation qu'ils considéraient cela comme une espèce d'examen pour évaluer ce qu'ils avaient retenu. C'est pour cette raison que j'ai expliqué aux enfants, avant chaque entretien, que je ne cherchais pas à évaluer quoi que ce soit et que je ne raconterais rien, ni aux parents ni aux enseignants. A la fin de mon observation sur le terrain et surtout à la fin des entretiens avec les enfants, je me suis demandée quel rôle avait joué la désirabilité sociale dans les réponses données par les enfants. Au cours de mes études universitaires, j'ai appris que les individus, afin de

ne pas être perçus comme déviants, cherchent à se conformer en donnant des réponses en fonction de la réaction de l'autre.

En ce qui concerne les entretiens avec les enfants, j'ai remarqué qu'après avoir modifié mes questions, les enfants étaient davantage disposés à discuter des activités et du message qu'elles véhiculaient. Je peux donc conclure qu'il est nécessaire, dans cette situation, de poser des questions précises et non trop vagues ou trop ouvertes. J'ai eu plusieurs difficultés dans la réalisation des entretiens, peut être parce que les enfants n'avaient jamais été confrontés à une telle situation. Mon arrivée pendant les cours a suscité beaucoup d'intérêt. En effet, au cours des entretiens avec les élèves, qui se sont déroulés en dehors de la salle de cours, à chaque fois qu'un camarade sortait de la classe pour aller aux toilettes, l'enfant interviewé se taisait et attendait que le camarade soit parti. Quand un entretien se terminait, j'allais dans la classe pour en appeler un autre enfant. Pendant ce laps de temps, tous les enfants demandaient à ceux que j'avais interviewé le genre de questions que je posais. Un grand nombre d'enfants qui n'avaient pas eu l'autorisation des parents de participer au programme ont pris le temps d'observer la situation lorsqu'ils passaient devant nous pour aller aux toilettes. A la fin des entretiens, qui se sont déroulés après l'observation sur le terrain, et au cours de la retranscription des propos des enfants, j'ai compris qu'il serait intéressant de connaître l'histoire personnelle et la personnalité de chacun afin de comprendre ce qui les avait amenés à retenir certaines choses et à répondre à mes questions d'une certaine manière. J'ai remarqué à la fin de tous les entretiens que les enfants avaient surtout retenu le message qu'ils sont uniques et précieux. Je pense qu'il est primordial pour eux de découvrir l'importance que chaque personne revête et qu'ils sont des individus à part entière.

Au cours des cinq matinées, je me suis aperçue de l'importance que les pairs constituent pour les enfants âgés de neuf ans. Pendant le programme, à chaque activité, les enfants voulaient rester avec leurs amis et, au cours des entretiens, certains d'entre eux m'ont avoué avoir fait ce que l'ami de cœur faisait pendant les jeux. D'après Montandon (dans Sirota, 2006), pour les enfants, les amitiés servent à la construction des compétences sociales. L'école est donc l'endroit où les enfants se socialisent et construisent leurs premières relations en dehors de la famille. Les enfants, mêmes s'ils ont besoin de l'affection et du soutien de leurs parents, cherchent à forger leur indépendance (Montandon, dans Sirota, 2006). L'importance de la participation des parents a été évoquée lorsque j'ai demandé aux enfants : « *Cela t'a-t-il fait plaisir que tes parents participent ?* » La participation des parents permettait à ces derniers de savoir ce que leurs enfants faisaient au cours de la matinée. Steiner *et al.* (2001) expliquent l'importance

de la présence des parents pour répondre aux besoins des enfants et leur transmettre un sentiment de sécurité. Pendant l'observation sur le terrain, je me suis notamment interrogée sur l'influence que le groupe-classe avait sur la perception des enfants par rapport aux activités. Comme le soutient Pellai (2003), les activités de groupe revêtent une grande importance pour les enfants parce qu'elles leur permettent d'acquérir certaines compétences comme la coopération. Au fil des semaines, j'ai pu constater que tous les élèves étaient capables de reconstruire les messages de prévention. Les enfants qui avaient des frères ou sœurs plus âgés qui avaient déjà participé au programme ont montré moins d'embarras et de méconnaissance face à la thématique de la sexualité.

L'apprentissage est défini comme « *le processus qui permet à certains organismes vivants de se modifier de façon assez rapide et plus ou moins permanente* » et qui « *se produit généralement lorsqu'un individu reçoit des stimulations de son environnement ou d'un milieu extérieur* » (Gagne, 1976, cité par Vayer et Roncin, 1999, p. 63). Les entretiens ont montré que pour tous les enfants, le jeu avait été l'activité la plus importante et celle dont ils se souvenaient le mieux. Au vu des éléments ci-dessus, je peux déduire que l'activité ludique est le moyen idéal pour transmettre des compétences à l'enfant. D'après Bandet et Abbadie (1971), pour que l'enfant s'intéresse à des sujets, il est impératif de créer des situations favorables et susciter le désir d'explorer un sujet ; le jeu est l'élément clé pour susciter cet intérêt. Ces auteurs poursuivent en affirmant que pour adapter les enfants au monde dont ils font partie, il faut les amener à se poser des questions, à comprendre ce qu'ils n'auraient peut-être pas découvert tout seuls. Druart et Wauters (2011) expliquent que d'après la conception moderne de l'apprentissage, l'enfant qui apprend doit agir, expérimenter, poser des questions et s'exprimer ; il doit donc agir sur son environnement. Le jeu est démontré comme étant le moyen pour acquérir des connaissances et élargir le champ des compétences. Les activités mentales étant intériorisées par les activités pratiques, au cours des activités de la ASPI, les enfants ont pu faire – en tant qu'acteurs principaux – les différents jeux conduisant aux messages de prévention. L'activité ludique déclenche chez l'enfant une dimension émotive qui permet d'attribuer une valeur et une signification aux actions. Il s'agit donc d'une expérience riche de stimulus qui accompagne les enfants dans l'acquisition des compétences et des connaissances (Quaglia, Prino, Sclavo, 2009). De plus, pendant le jeu en groupe, l'enfant peut échanger, confronter ses idées et acquérir des compétences : savoir, savoir-être et savoir-faire (Druart et Wauters, 2011).

D'après Berger et Luckmann (1996), les individus partagent la réalité de la vie quotidienne. L'enfant intériorise les événements afin de devenir un membre de la société.

Ces deux auteurs parlent de socialisation primaire subie par tout individu et à travers laquelle il devient partie intégrante d'une structure sociale. L'enfant subit la socialisation primaire par les « *autres significatifs* » représentés par les personnes qui signifient quelque chose pour l'enfant – tels les parents, les enseignants ou les pairs – et implique un apprentissage des normes. Ces deux auteurs distinguent la socialisation primaire, faite par les « *autres significatifs* », de la socialisation secondaire, faite par l'« *autrui généralisé* », représenté par tout le monde. Dans la première phase l'enfant est confronté au jeu imitatif où il reproduit les comportements de l'« *autre significatif* » ; il est affecté par cet « *autre significatif* » et le développement de sa personnalité est par conséquent orienté par ces personnes significatives. En grandissant l'enfant est confronté non seulement aux normes de la famille mais également à d'autres individus et à de nouvelles normes et valeurs. Dans cette socialisation secondaire, l'enfant fait partie d'une structure sociale où il existe des normes et l'individu doit être capable de s'approprier un rôle. Il fait donc partie d'un tout qui est structuré (Stoecklin, MIDE 2012). Le regard sociologique sur l'enfant fait comprendre que, avec l'entrée à l'école, l'enfant devient membre d'un groupe qui est à l'extérieur de la famille. Il doit donc articuler ses différents rôles. En effet, l'enfant est un acteur à part entière qui est sollicité de plusieurs manières : en tant qu'élève, membre de la famille et futur citoyen. La socialisation permet à l'enfant de développer sa personnalité sociale. Il exerce donc plusieurs rôles dans les différentes sphères d'activités qui sont en lien avec son statut, c'est-à-dire la place occupée dans un système donné à un moment donné (Stoecklin, MIDE 2012). En 1969, Piaget affirmait que « *c'est à la société de fixer les buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes* » (p. 31). La spécificité de la prévention des abus sexuels est qu'elle agit sur les éventuelles victimes et non sur la cause du problème. L'intervention en milieu scolaire ne concerne pas les responsables mais les enfants potentiellement en danger. Le but des programmes de prévention est de modifier les comportements des enfants afin qu'ils acquièrent des compétences pour se défendre. D'après Mendel (2003), la socialisation est un processus qui agit en contraignant l'enfant à intérioriser les valeurs de la société. Cette société, touchée par le phénomène de la pédophilie, impose l'intériorisation des compétences concernant la prévention des abus. Sirota (1998) affirme que « *l'enfance est suffisamment faible pour devoir être éduquée et suffisamment mobile pour pouvoir l'être* » (p. 10). D'après Martuccelli et De Singly (2009), l'école agit sur la nature de l'enfant : elle fait intérioriser le social pour que les enfants puissent reprendre les valeurs de la société. Les enfants – à l'aide de leurs pairs, de leur environnement, et de leur propre réflexivité – participent à l'élaboration de stratégies de prévention dans le cadre éducatif de ASPI.

3.1.1.5.1 Les droits de l'enfant

Depuis le vingtième siècle l'enfant se définit selon un nouveau statut et occupe une nouvelle place dans la famille. L'enfant est passé de l'« *adulte en miniature* » à objet d'intérêt soumis à éducation, individu à part entière qui bénéficie de protection en tant qu'être vulnérable mais disposant de droits. Comme déjà évoqué, la Convention des droits de l'enfant consacre ses articles selon la classification des « 3P » : Protection, Prestations et Participation. L'enfant est protégé dans plusieurs domaines, dont celui de la protection contre les abus. Il a le droit de recevoir des prestations et il a le droit de participer. La participation implique le nouveau statut de l'enfant qui doit être écouté et qui peut choisir. Les droits de l'enfant jouent un rôle fondamental dans ce programme de prévention. Non seulement les enfants reçoivent une prestation de la part de ASPI, mais ils acquièrent aussi des instruments pour se protéger et ils participent en tant qu'acteurs principaux. Les enfants comprennent qu'ils ont le droit de demander de l'aide, de s'exprimer, d'être écoutés et d'être protégés à travers ce programme de prévention qui se réfère non seulement aux abus sexuels mais plus largement à la vie de tous les jours et aux événements qu'un enfant peut vivre pendant son développement.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'enfant en tant qu'être en développement dépend des adultes mais la CDE reconnaît l'enfant en tant que sujet de droits et disposant de compétences qui lui permet de prendre part de manière active à la vie de la société, même si ces compétences sont en développement (Zermatten et Stoecklin, 2009). Les animatrices considèrent les enfants non comme des adultes en devenir mais comme des êtres présents qui ont le droit d'être écoutés et qui ont le droit d'exprimer leurs opinions. Considérer l'enfant comme pourvu de compétences et de capacités, et lui donner une position d'acteur alors même qu'il est en développement, est une nouveauté de la CDE (Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse, 2010). La question des capacités en développement est citée à l'art. 5 de la CDE, qui explique que l'enfant peut participer à la vie de la famille, de l'école et de la cité en général selon son âge et le degré de maturité. Les adultes doivent conduire les enfants dans ce développement et ASPI joue bien ce rôle en permettant à l'enfant de développer des compétences nécessaires pour son futur. L'art. 12 de la CDE symbolise l'idée que l'enfant est un être capable et compétent. Dans son rapport, la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse de 2010 soutient que le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu fonde un nouveau paradigme : « *l'enfant est un acteur de sa vie et peut influencer les décisions qui sont prises à son égard [...]* » (p. 17). Suite au Module « *Participation* », suivi au printemps 2013 dans le cadre du Master Interdisciplinaire en

Droits de l'Enfant (MIDE), j'ai pu confronter les degrés de participation de Roger Hart avec les programmes de prévention promus par ASPI dans les écoles primaires : ce sont des projets conçus et dirigés par des adultes, mais les enfants comprennent les objectifs du projet auquel ils participent et leurs opinions sont prises en considération. Ce programme est donc imposé aux enfants qui, au début, ne comprennent pas ses enjeux, mais qui, lors de l'exécution des activités, sont capables de reconstruire la signification des exercices et le message véhiculé. Comme l'explique Zermatten (2009), l'article 12 est étroitement lié à l'article 3 concernant l'intérêt supérieur de l'enfant. Cet intérêt supérieur doit être une considération primordiale lors de toutes les décisions qui concernent les enfants et tout décideur doit donc réfléchir à quoi correspond cet intérêt à moyen et long terme et doit savoir si les choix effectués favorisent le développement harmonieux de l'enfant. Lors du programme de ASPI, l'intérêt supérieur de l'enfant est pris en considération car il vise à favoriser le développement harmonieux de l'enfant sans l'effrayer et en lui donnant des instruments pour se protéger. Il vise en plus à examiner quel est l'intérêt supérieur de l'enfant à long terme, en réduisant les tabous liés à la sexualité et en lui donnant des compétences. Lors de ce programme, l'enfant en tant que personne individuelle n'est pas le seul concept considéré, le groupe collectif composé des enfants est tout aussi important. Ce groupe doit pouvoir exprimer ses opinions et l'intérêt du groupe entier doit être une considération primordiale.

Le programme « *Parole non dette* » pourrait représenter, d'après l'art. 16 de la CDE, des « *immixtions arbitraires ou illégales dans la vie privée [de l'enfant]* ». En effet, ce programme aborde les sujets de la sexualité, du corps et des zones intimes, ce qui relève du domaine personnel de l'enfant. Un exemple du non respect de cet article pourrait être le devoir demandé aux enfants de se dessiner nu : cela pourrait représenter une atteinte à leur vie privée. Cependant cette « *immixtion* » semble être essentielle : elle est faite pour faire comprendre à l'enfant qu'il est possible de parler de ces questions et qu'en étant des questions touchant aux zones privées il doit les protéger. D'après ce que j'ai pu observer, le programme respecte l'art. 16 parce qu'il n'est demandé à aucun enfant de montrer son corps, ses devoirs ou ses dessins. Il peut librement choisir. Cet article est respecté tout au long du programme promu par ASPI.

D'après l'art. 24 de la CDE, l'enfant doit jouir du meilleur état de santé possible. Subir un abus sexuel met en danger cet état de santé et le traumatisme subi par l'enfant, comme nous l'avons vu au chapitre concernant les conséquences de l'abus sexuel, implique de graves conséquences psychologiques. Par conséquent, à travers les programmes de prévention, ASPI veut empêcher que cet état de santé soit atteint. Pour

ce faire, les Etats ayant ratifié la CDE « s'efforcent d'assurer » ce droit en transmettant les informations nécessaires et en prenant les mesures appropriées visant à abolir les conduites préjudiciables à la santé des enfants. Abolir l'abus sexuel est sans doute un travail difficile, c'est pourquoi une prévention a été mise en place. L'Etat n'agit pas sur les abuseurs mais sur les victimes potentielles afin que rien ne se passe. Cet article est lui aussi lié aux articles 3 et 12. Comme le rappelle Zermatten (2009), « *l'intérêt supérieur de l'enfant et la prise en considération de l'opinion de l'enfant sont très importants en matière de santé* » (p. 31).

3.1.2. Les parents

3.1.2.1. La rencontre avec les parents

Concernant les adultes, quatre rencontres de deux heures chacune sont prévues sur quatre semaines. Il y a une rencontre préliminaire qui se fait avant le début des cours pour les enfants et, par la suite, les soirées avec les parents se déroulent après les cours des enfants. D'après la directrice de ASPI, avertir les parents est une question de respect. En effet, n'importe quel parent peut ressentir des craintes en apprenant que dans l'école de son enfant sont instaurés des cours sur la prévention des abus sexuels. C'est pourquoi, les parents sont informés des activités effectuées avec leurs enfants pendant la première rencontre. L'objectif des soirées avec les adultes consiste à renforcer leur rôle protecteur, leur donner des instruments de prévention, augmenter leur capacité à décoder les messages des enfants à travers l'écoute active et leur faire connaître la procédure dans le cas où il y aurait un abus.

Pendant ce rendez-vous, des informations générales sur l'abus sexuel sont données aux parents. Par exemple, la définition et le pourcentage d'enfants victimes d'abus. Ensuite, l'importance de la prévention et le programme « *Parole non dette* » sont expliqués. L'efficacité de la prévention est basée non seulement sur la participation active des enfants, mais aussi sur celle de leurs parents et des enseignants. Il est important que les parents comprennent qu'ASPI ne parle ni d'abus sexuel ni de pédophilie avec les enfants. Les objectifs sont l'enseignement de compétences visant à décoder les émotions et savoir agir/réagir de manière adéquate dans une situation de danger. Ainsi, la prévention se base sur l'appréhension des émotions.

Au cours de la première rencontre, les parents se présentent et les animatrices expliquent la suite du programme avec les enfants, les buts de chaque matinée et ce qui a été fait pendant la première matinée avec leurs enfants. Cette première intervention faite auprès des élèves, expliquent les animatrices, sert à augmenter l'estime de soi, à

connaître et à valoriser son propre corps. Les parents doivent comprendre que la thématique « *Notre corps est beau parce que* » permet aux enfants de connaître leur corps, de mettre en évidence les différences entre filles et garçons, de connaître les organes génitaux et le cycle de la vie. S'ensuit la troisième rencontre lors de laquelle les enfants doivent reconnaître un geste agréable ou désagréable, apprendre à respecter le corps et augmenter leur capacité à dire « *Non* ». « *Apprenons à éviter les danger* » enseigne aux enfants quelles sont les situations de danger et comment les prévenir, à avoir un comportement adéquat en cas de danger et à comprendre l'importance de pouvoir faire confiance en quelqu'un. La dernière rencontre permet aux enfants d'identifier une personne de confiance et d'apprendre à dire « *Non* ».

Au cours de la deuxième soirée de rencontre, les parents sont informés des activités effectuées avec les enfants concernant la sexualité. De petits mots écrits par les enfants lors du programme sont distribués aux parents et ils doivent les commenter. Florence explique quels sont les comportements sexuels normaux des enfants de cet âge.

Les dynamiques de l'abus sexuel sont expliquées aux parents pendant la troisième rencontre. Comme il n'y a pas de profil précis de l'abuseur, il n'est donc pas évident de le détecter. Cependant, il a un pouvoir sur la victime, il obtient sa confiance et est capable de la manipuler en lui faisant du chantage.

La quatrième et dernière rencontre avec les parents regroupe les explications de deux rencontres avec les enfants. Des informations sont données aux parents afin de pouvoir reconnaître l'abus sexuel et comment se conduire par la suite.

3.1.2.2. L'observation sur le terrain

Le premier soir, lorsque les animatrices ont demandé aux parents d'énoncer leurs attentes, la majorité a expliqué qu'ils voulaient savoir comment expliquer les choses aux enfants sans les effrayer. De plus, ils désiraient savoir comment les responsables allaient expliquer à leurs enfants les questions concernant la pédophilie et l'abus sexuel. Ils ont également demandé à connaître les réactions des enfants durant les activités et savoir s'ils avaient posé des questions.

Au cours des soirs suivants, les parents ont raconté comment s'étaient comportés leurs enfants lorsqu'ils étaient rentrés à la maison après le programme. Presque tous les parents ont indiqué que les enfants n'avaient pas voulu discuter de la journée. Ils leur avaient seulement dit que c'était amusant car ils faisaient des jeux.

Les parents ont été effrayés par le pourcentage d'enfants victimes d'abus sexuel. Au cours des soirées, ils ont posé plusieurs questions sur le sujet et semblaient stupéfaits par un chiffre si élevé, c'est-à-dire que trois jeunes sur vingt subissait un abus sexuel.

Le troisième soir, une mère a posé la question suivante aux responsables : « *vous n'êtes pas en train de terroriser nos enfants avec ce thème si lourd ?* ». Cette question a amené les parents à vouloir savoir ce que les animatrices racontaient aux enfants. En effet, d'après certains parents, parler de sexualité avec les enfants est le devoir des parents. Mais après avoir pris conscience des questions posées par les enfants lors des matinées, ils ont été surpris de constater que leurs enfants en savaient déjà beaucoup sur la sexualité.

La quatrième matinée, pendant laquelle les enfants ont dû mettre en scène les histoires, était selon les parents l'activité la plus délicate. A la maison, les enfants étaient nerveux, embarrassés, ne voulaient pas en parler. En voyant leurs enfants dans cet état, certains parents sont devenus sceptiques par rapport aux messages que ASPI transmettait à leurs enfants.

D'après les parents, les devoirs que leurs enfants avaient à faire leur ont permis de les voir sous un autre angle : en tant que personnes dotées de compétences. Certains parents avaient acquis des compétences à la fin du programme, surtout en ce qui concerne le dialogue avec leurs enfants : ils savaient désormais comment aborder certaines thématiques et avaient appris à mieux écouter les émotions des enfants. Une famille a raconté avoir construit une boîte des confiances à l'intérieur de laquelle les enfants pouvaient y poser des questions.

3.1.2.3. Description de la population interrogée

Comme je l'ai indiqué précédemment, j'ai parlé avec quatorze parents, plus précisément quatorze mamans. Ce n'était pas un choix de ne parler qu'à des mamans, mais seules celles-ci avaient été disponibles lors des entretiens téléphoniques. Je n'ai pas parlé avec les quatre autres parents (ceux de Laura, Paul, Chloé et Christopher), car je n'avais pas réussi à les joindre. Toutes les mères avec lesquelles je me suis entretenue étaient disposées à parler avec moi. Tous les parents avec lesquels j'ai parlé ont participé au cours, excepté les parents d'Anaïs, de Sébastien et de Christopher qui soit n'étaient pas disponibles pour des raisons de travail, soit avaient déjà participé au programme les années précédentes avec leurs enfants aînés, soit parce que cette discussion les mettait dans l'embarras.

Par ailleurs, comme je l'ai déjà mentionné, j'ai parlé avec un père qui voulait m'expliquer pourquoi il ne voulait pas me donner l'autorisation de parler avec son enfant. Nous nous sommes rencontrés après le troisième rendez-vous du soir et il m'a expliqué ses raisons, dont je parlerai dans le chapitre « *Les points de vue des parents* ». Comme pour les entretiens avec les enfants, j'ai décidé de dresser des tableaux explicatifs des quatorze entretiens que j'ai conduits avec les parents.

Parents	Durée de l'entretien (minutes)	Disponibilité du parent	Autre
Mère de Marc	Vingt	Disponible	A participé seule à toutes les rencontres
Mère de Théodore	Dix-sept	Au début douteuse	Proposition d'introduire le programme dans l'école
Mère de Laurence	Trente-deux	Très disponible	S'était déjà approchée de moi pendant le programme
Mère de Nicola	Quinze	Disponible	Le père a participé aux soirées
Mère de Camille	Onze	Très disponible	Mère et père ont participé ensemble au programme
Mère de Pascal	Vingt-deux	Très disponible	A participé seule à toutes les rencontres

Figure 4 : parents classe IVA

Parents	Durée de l'entretien	Disponibilité du parent	Autre
Mère d'Alyssa	Onze	Répond de manière concise	Elle s'occupait d'un enfant
Mère d'Anaïs	Quinze	Très disponible et ouverte	N'a pas participé au programme car elle trouvait le sujet trop sensible
Parents de Thomas	Vingt avec le père, Douze avec la mère	Les deux très ouverts.	Le père m'a expliqué que leur fils aîné avait déjà participé au programme. La mère était en train de cuisiner
Mère d'Aurélie	Vingt	Très contente de discuter avec moi	Me parlait sans même lui avoir posé des questions. J'ai terminé l'entretien en relançant certains sujets pour un complément d'informations
Mère de Mélanie	Vingt	Disponible	A participé seule à toutes les rencontres
Mère de Sébastien	Six	Peu disponible	N'a pas participé au programme
Mère de Yannick	Six	Peu disponible	Occupée à cuisiner

Figure 5 : parents classe IVB

Parents	Durée de l'entretien	Disponibilité du parent	Autre
Mère d'Anne	Dix-huit	Très disponible	A participé à deux rencontres

Figure 6 : parents classe IVC

J'ai remarqué au cours de ces quatorze entretiens que tous les parents me parlaient comme si j'étais une animatrice de ASPI. Une grande partie d'entre eux a en effet complimenté le programme. Même lorsque je leur ai expliqué que j'étais une étudiante en Master et que je faisais mon travail de mémoire, ils continuaient de croire que j'étais un membre de ASPI, peut-être parce que j'avais participé à toutes les soirées et aux activités avec leurs enfants. Presque tous étaient très disponibles pour répondre à mes questions, car ils ne me voyaient pas comme une étrangère mais plutôt comme une assistante de Florence, la responsable du programme « *Mots non dits* ».

3.1.2.4. Les points de vue des parents⁷

Treize parents ont affirmé avoir reçu une lettre à la maison les informant du programme qui allait se faire avec les enfants. Une mère connaissait déjà le programme et elle a proposé l'activité au comité des parents et à la direction de l'école. Certains parents connaissaient déjà le programme, car leurs enfants aînés y avaient participé les années précédentes. La réaction de toutes ces mères a été positive. Pour quatre d'entre elles, le fait que quelqu'un de compétent et professionnel aborde le sujet avec les enfants a été une aide et un soutien, car comme elles me l'avaient indiqué, elles n'avaient soit pas encore abordé la thématique avec leurs enfants, soit elles ne savaient pas comment le faire. Par conséquent, elles étaient soulagées que ASPI intervienne. Ces réponses nous laissent entendre que les adultes ne sont pas tous prêts à parler de sexualité. Pour trois autres parents, il était intéressant et juste d'en parler avec les enfants parce que ces derniers sont plus mûrs que ce que les parents pensent. Ainsi, une des mères était préoccupée au départ parce qu'elle voyait sa fille comme un petit enfant, trop jeune pour aborder de tels sujets, mais lors de la première rencontre avec les animatrices, elle a réalisé l'importance d'agir au plus vite. Cela fait réfléchir à la vision que les parents ont de leurs enfants : ils croient qu'ils savent moins de ce qui est en réalité.

A la question « *Pensez-vous que l'âge est adapté pour parler de sexualité ?* », toutes les mères ont répondu par oui et ont précisé qu'il était important d'en parler. Il est toutefois intéressant d'analyser chaque réponse. Pour deux mamans, cela dépend des

⁷ Dans ce chapitre, les propos des parents reportés entre guillemets ont été traduits de l'italien.

cas : selon elles, certains enfants sont prêts et d'autres ne le sont pas, et ils retiennent seulement ce dont ils ont besoin. Deux autres mères ont répondu ne pas savoir si l'âge était adapté, mais que comme elles avaient confiance en les animatrices, elles supposaient que cela l'était. Pour neuf mères, l'âge de neuf/dix ans est adapté. Trois de ces mères ont indiqué que leurs enfants leur semblaient encore petits, mais les récents événements leur ont fait comprendre l'importance d'agir au plus vite. D'après deux autres mères, il faudrait commencer encore plus tôt.

Concernant les éventuelles préoccupations, huit mères n'en avaient aucune. Si les réactions des quatorze parents ont été favorables à l'intervention de ASPI, six mamans ont toutefois avoué avoir quelques préoccupations. En effet, dans les propos suivants, j'ai pu ressentir un certain scepticisme : « je me suis demandée comment parler aux enfants d'un thème si délicat sans les effrayer » ou encore « je me suis demandée comment mon enfant allait réagir à une telle activité ». Après la première rencontre, ce scepticisme a disparu et les mères ont soutenu qu'il était important de fournir aux enfants des outils pour se défendre et savoir réagir en cas de difficulté. Ces réponses confirment en partie mon hypothèse selon laquelle les parents accordent une plus grande importance au contenu des messages préventifs et à la manière dont ceux-ci sont transmis à leurs enfants.

D'après toutes les mères, leurs enfants ont eu une bonne impression du programme et l'ont bien assimilé. Cependant, cinq mères ont signalé que leurs enfants ne parlaient pas beaucoup, qu'ils leur avaient fallu du temps avant de s'ouvrir. D'après les parents, l'assimilation du message a été démontré au quotidien : les enfants ont commencé à s'exprimer lorsque quelque chose les faisait se sentir mal, ils ont dit qu'il fallait écouter le ventre, ils ont parlé des zones intimes.

Les enfants n'ont pas posé de questions à leurs parents. Les parents et les enfants avaient l'intérêt d'en discuter ensemble ou de lire les livres sur la sexualité et la conception. Un enfant a posé une question sur l'affaire Bomio et un autre sur le viol parce qu'ils en avaient entendu parler à la télévision. Les parents ont réagi différemment : certains ont posé des questions pour comprendre ou pour anticiper, d'autres n'ont pas posé de questions afin de laisser de l'espace à leurs enfants. Le fait de ne pas poser de questions peut être dû à un choix de respecter la vie privée de l'enfant et son degré de maturité ou aux tabous qui existent autour de la thématique de la sexualité.

Les entretiens m'ont démontré que les mères et les enfants n'accordaient pas d'importance aux mêmes choses, ce qui confirme ma première hypothèse selon laquelle ces acteurs ne perçoivent pas les activités de la même manière. D'après les mères, leurs enfants ont particulièrement apprécié les jeux et les activités ludiques. Toutes les mères se

sont accordées là-dessus. Trois mères ont précisé que leurs enfants avaient été marqués par les histoires qu'ils devaient mettre en scène. Quatre mères ont indiqué que, au-delà du fait de jouer, pour leur enfant il était important d'écouter leur ventre. Deux autres mères m'ont également dit que leurs enfants respectifs avaient été marqués par le fait de pouvoir dire « Non ». Pour elles par contre les éléments significatifs sont différents. Une mère n'a pas su me répondre car elle n'avait pas participé au cours. Pour ce qui concerne les autres mères, chacune a accordé de l'importance à quelque chose de différent. Je reporterai toutes leurs opinions ci-dessous en évoquant les parents à travers les noms fictifs des enfants.

Les parents des élèves de la classe IVA. La mère de Marc a indiqué que tout était intéressant. Ce qui l'a effrayée étaient les chiffres donnés par Florence et Barbara concernant le nombre d'enfants victimes d'abus. Ainsi, d'après elle, il est important que les enfants apprennent à dire « Non » et à ne pas se laisser manipuler par les adultes. La mère de Théodore a été frappée par le danger auquel les enfants pouvaient être confrontés. Elle a pris conscience de ce qui pouvait arriver. La mère de Laurence a été touchée par les questions que les enfants avaient posées par le biais de la boîte des confiances. Cela démontre qu'ils en savent plus que ce que les parents ne croient. Pour la mère de Nicola, et pour son mari, le plus important est que leur fils puisse se sentir libre de communiquer sur tous les sujets sans avoir peur. D'après les propos de la mère de Camille, le plus important est de préparer les enfants à faire face à un pédophile. La mère de Pascal estime que faire comprendre à l'enfant que ce n'est pas de leur faute s'ils subissent un abus est la partie la plus fondamentale.

Les parents des élèves de la classe IVB. Pour la mère d'Alyssa, il est essentiel d'écouter les émotions. Elle a trouvé la matinée consacrée à l'explication des parties du corps et des zones intimes très utile. La mère d'Anaïs n'a pas participé au cours, mais elle m'a dit avoir été frappée par la simplicité avec laquelle sa fille avait dessiné son corps nu. Elle a ajouté : « *pour eux (les enfants) c'est normal de parler de ces choses sans être effrayés* ». D'après le père de Thomas, qui avait suivi le cours avec son fils aîné, la facilité avec laquelle les enfants sont approchés par les pédophiles fait culpabiliser les enfants. La mère, après un moment de réflexion, m'a dit que, pour elle, il était essentiel de parler avec l'enfant. La mère d'Aurélië ne savait pas trop quoi répondre parce qu'elle s'attendait à quelque chose de plus pour les parents. D'après la mère de Mélanie, la leçon sur la sexualité a été la plus importante. Cela a permis aux parents d'aborder la thématique et de pouvoir en discuter sans tabous. Pour la mère de Yannick, ce point a

aussi été fondamental ainsi que le fait d'écouter les émotions et réagir face à une situation désagréable.

La mère d'Anne (classe IVC) était très intéressée par la manière dont les choses ont été expliquées aux enfants.

En conclusion, chaque parent donne de l'importance à quelque chose de différent, mais tous sont d'accord sur l'envie de protéger leurs enfants des abus sexuels.

Les quatorze mères qui ont répondu à mes questions n'ont eu aucun commentaire négatif à faire, mais ont émis quelques réflexions. Les parents qui avaient participé au programme ont remarqué qu'ils étaient peu nombreux. En effet, sur un total de quarante neuf enfants, seulement une trentaine de parents ont participé au programme du soir, parfois en couple. Une bonne majorité de parents n'a donc pas participé au programme du soir. Les hypothèses pour justifier cette absence sont : motifs de travail, difficulté d'aborder un tel sujet, participation lors d'années précédentes, etc.

Après ce programme suivi avec ASPI, tous les parents interviewés ont compris l'importance d'un tel discours et ont réalisé que leurs enfants n'étaient pas si naïfs qu'ils le croyaient et qu'ils savaient déjà beaucoup de choses. Pour chaque parent, cela a été un parcours personnel et intime, qui a touché leurs sentiments les plus profonds.

Je parlerai maintenant du point de vue de François, le père qui ne m'a pas autorisé à parler avec son fils. Lors de notre rencontre, il m'a expliqué qu'il trouvait que les parents n'avaient pas été bien informés avant le début du programme « *Mots non dits* ». Dès qu'il a appris que des enfants allaient suivre le cours, il a voulu savoir ce qui leur était transmis et comment. Comme son enfant, âgé de huit ans, n'a jamais posé de questions sur la sexualité, il estimait que ce sujet ne faisait pas encore partie de ses préoccupations. Par conséquent, d'après ce père, l'intervention de ASPI était prématurée. Ce qui primait pour François c'était d'avoir suffisamment d'informations pour savoir si et comment il fallait préparer son fils sur le sujet. Une de ses inquiétudes était la différence d'âge entre les élèves. Certains sont prêts pour acquérir des compétences sur la sexualité et la prévention alors que d'autres ne le sont pas. Une critique que François a émise envers le programme du soir c'est qu'il était trop long et que la plupart des choses qui y étaient dites étaient déjà connues des parents. Il faisait référence à la deuxième rencontre où avait eu lieu un cours d'éducation sexuelle. François s'est aussi demandé pourquoi les rencontres avec les parents se passaient après le programme avec les enfants. Quand j'ai posé la question à Florence, elle m'a expliqué que c'était pour éviter que les parents influencent leurs enfants, le but étant que les mêmes compétences soient transmises aux enfants.

François a critiqué le programme car il était inquiet de l'impact que cela pouvait avoir sur son enfant. Lorsque son enfant rentrait de l'école, il ne parlait pas de ce qu'ils avaient fait au cours de la matinée avec ASPI. Il s'est demandé si son enfant ne lui parlait pas parce qu'il n'en avait pas besoin ou parce qu'il était mal à l'aise. François désirait obtenir plus d'informations. Il m'a dit qu'il avait entendu plusieurs parents se plaindre du programme. Malheureusement, je n'ai pas eu de contact avec ces parents et n'ai pas entendu leur opinion. En conclusion, d'après François, les parents n'avaient pas été suffisamment informés.

3.1.2.5. Analyse

Souvent les parents étaient angoissés par le fait que leurs enfants ne racontaient rien du programme « *Mots non dits* ». Ils croyaient que c'est parce que leur fils ou leur fille avait été traumatisé(e) par le cours. Il est intéressant de réfléchir à ce qui traumatise l'enfant : l'abus sexuel ou la prévention de l'abus sexuel ? Il semble que pour les parents il est plus important de ne pas effrayer leurs enfants en parlant de sexualité plutôt que de les prévenir. Comme expliqué précédemment, le trouble de stress post-traumatique est souvent la conséquence qui caractérise un enfant ayant subi un abus sexuel. Pour qu'un enfant ne souffre pas d'un TSPT, il faut éviter qu'il subisse un abus, et pour ce faire il faut lui transmettre des compétences et des outils qui lui permettent de se protéger. En faisant de la prévention, il est possible qu'un enfant soit « *traumatisé* » ou effrayé par ce sujet. Tout dépend de comment la thématique est abordée et à quoi les parents accordent le plus d'importance.

Les enfants m'ont expliqué que s'ils ne racontaient rien à leurs parents concernant le programme, c'est notamment parce qu'ils participaient au cours du soir, et qu'il n'y avait aucun intérêt à tout répéter. En outre, depuis les entretiens, aucun enfant n'a posé de questions à leurs parents. Ces deux conduites font réfléchir au rôle que l'embarras joue pour ces acteurs. Il se peut que les enfants ne soient pas à l'aise de parler avec leurs parents ou qu'ils ressentent que le sujet crée de l'embarras chez leurs parents. En effet, parler de sexualité n'est pas simple car il s'agit d'un sujet personnel et qui demeure un tabou (Smaniotto et Dudognon, 2011). Pour soutenir cette thèse, Murcier et Ott (2007) soulignent que :

La sexualité des enfants et des adolescent(e)s effraie, cela n'a rien de nouveau, mais elle semble aujourd'hui devenir d'autant plus effrayante au fur et à mesure que la sexualité adulte, abordée plus franchement, et faisant l'objet de débats médiatiques constants, tend à se normaliser et à entrer dans le domaine public (p. 33).

Lors des rencontres du soir, j'ai remarqué que les parents avaient une vision restreinte des informations à transmettre aux enfants pour les rendre compétents. Ils les considèrent plus petits que ce qu'ils ne sont en réalité, c'est-à-dire qu'ils ne les estiment pas prêts à obtenir des informations se rapportant à la sexualité et à la prévention. Les entretiens m'ont permis de constater que les parents pensaient que leurs enfants ne savaient pas grand chose sur la sexualité alors que durant mon travail d'observation, j'ai pu constater le contraire. Les petits mots déposés dans la boîte confirment cette thèse : les enfants ont posé des questions concernant les organes génitaux et leur fonctionnement. Parsi (1990) relève que le tabou de la sexualité pour les parents ou les adultes en général est tellement important qu'il inhibe tout dialogue franc et constructif avec les enfants.

Souvent lors des entretiens, les parents ont affirmé être contents de la présence de ASPI parce que cela les aidait en ce qui concerne l'éducation sexuelle. Je me suis alors demandée qui était responsable de cette éducation : la famille ou l'école ? Ces deux groupes d'acteurs se partagent les tâches liées à la socialisation des enfants. En effet, Perrenoud (1987) affirme que la famille et l'école sont deux institutions qui doivent coopérer dans une société scolarisée. Ainsi, il y a des interactions quotidiennes entre ces deux institutions. Dans le cas des programmes de prévention des abus sexuels, c'est donc à une institution extérieure – l'école – de transmettre aux enfants des compétences concernant la sexualité. D'après Kherroubi (2008), l'école représente le début d'une période pendant laquelle la famille et l'école doivent travailler sur un objet commun, c'est-à-dire l'éducation de l'enfant. Il peut s'ensuivre des conflits de territoire. Certains parents, d'après les propos des responsables, ne sont pas contents de l'intervention de ASPI parce qu'ils considèrent que c'est à eux d'aborder le sujet de la sexualité avec leurs enfants. En effet, comme le souligne Perrenoud (1987), les efforts d'éducation et de contrôle des parents peuvent être soutenus ou au contraire neutralisés par l'action de l'école. Etant donné que l'abus sexuel se produit souvent au sein de la famille, l'éducation dans le cadre scolaire paraît nécessaire et évidente.

Au cours du programme du soir, les parents sont confrontés à cette thématique très médiatisée mais encore fortement inconnue. Par le biais de son cours, ASPI veut aussi transmettre des compétences aux parents. Ainsi, non seulement les enfants sont socialisés mais également leurs parents. En effet, ces derniers acquièrent des normes et des valeurs au cours de ces semaines qui changent la perception qu'ils ont de leurs enfants et de leurs compétences.

3.1.3. Analyse générale

Durant la phase exploratoire de la littérature, j'ai compris que les conséquences de l'abus sexuel sur un enfant étaient très néfastes et pouvaient conduire à développer ce qui est défini comme le trouble de stress post-traumatique. Plusieurs lois condamnent les personnes qui commettent une violence sexuelle sur les enfants âgés entre zéro et dix-huit ans mais cela ne suffit pas. Il est dès lors impératif de transmettre des compétences aux victimes potentielles afin de les endurcir et de leur permettre de se défendre par elles-mêmes. Les enfants âgés entre huit et dix ans sont des êtres en développement, mais sont aussi des êtres présents, pourvus de compétences et de droits. La prévention des abus sexuels est adaptée selon l'âge des enfants et leur transmet des connaissances à travers des activités ludiques en mettant l'accent sur les émotions et l'écoute de ces dernières. Pour que la prévention soit efficace, elle doit non seulement impliquer les enfants mais aussi tout adulte qui est en contact avec eux, c'est-à-dire les parents et les enseignants.

L'objectif de ma recherche était celui de déterminer les éléments qui différencient les opinions des parents et des enfants. Cette question de recherche a été abordée par plusieurs sous-questions avec le but de clarifier mes objectifs. Au vu des éléments analysés, je suis en mesure de confirmer que les opinions des enfants et des adultes sur les programmes de prévention des abus sexuels divergent. Etant des acteurs différents, parents et enfants portent un regard totalement différent sur les programmes de prévention des abus sexuels. De plus, des compétences distinctes sont transmises à ces deux groupes d'acteurs. Pour les enfants, il ne s'agit pas d'un cours de prévention des abus sexuels, il s'agit plutôt d'une aide pour la vie quotidienne et pour affronter les problèmes qu'un enfant de neuf ans peut rencontrer. D'après leurs propos, ce programme les a aidés à apprendre plusieurs choses : écouter leurs émotions ; se confier à quelqu'un si quelque chose ne va pas ; respecter les autres. Par contre, pour les parents, il est primordial que les enfants acquièrent des compétences pour se défendre des pédophiles. Il en ressort que la **première hypothèse** selon laquelle les opinions des enfants et des adultes sur les programmes de prévention des abus sexuels divergent est confirmée.

Les différents entretiens ont mis en évidence que les enfants et les parents avaient perçu les activités du programme différemment. Plus précisément, et en confirmant ma **deuxième hypothèse**, les enfants accordent une plus grande importance au jeu alors que les parents montrent de l'intérêt pour le message véhiculé par ASPI, ainsi que pour la manière dont les animatrices expliquent et parlent de la prévention des abus sexuels. Quant au message véhiculé par ASPI, les enfants sont capables de le reconstruire à

travers le jeu. En revanche, les parents ont une appréciation différente du fond et de la forme du message véhiculé par ASPI. Ils retiennent sans doute que le jeu est important pour transmettre des compétences aux enfants, mais pour eux, l'important est que les enfants sachent se défendre contre les abus et qu'ils aient une plus grande connaissance de la sexualité.

Concernant ma **troisième hypothèse** selon laquelle le programme de ASPI modifie les valeurs et les représentations des enfants et des parents, j'ai constaté qu'à la fin du programme, ces deux groupes d'acteurs avaient acquis des compétences diverses, ce qui est bien le but de ASPI. Les enfants ont enrichi leurs connaissances à propos de la sexualité, des émotions et du droit de dire « Non ». Les parents ont aussi évolué en ce qui concerne le regard qu'ils portent sur leurs enfants. Ils les perçoivent désormais comme des personnes ayant des compétences, des connaissances, qui sont capables de s'exprimer et qui ont besoin d'être écoutés. Il serait intéressant de pouvoir suivre les enfants au fil des ans afin d'observer leur développement, l'acquisition des compétences et la mise en pratique de celles-ci, dans le but de vérifier les résultats des programmes de prévention promus par ASPI dans les écoles primaires.

3.1.3.1 Comparaison entre les propos des enfants et des parents

Ce chapitre propose de comparer les propos des enfants et ceux des parents afin de comprendre sur quels éléments leurs avis divergent. Au cours de l'analyse des entretiens avec les parents j'ai pu constater que plusieurs situations se présentaient. Les témoignages des mères après le programme de ASPI ont mis en évidence que dans certains cas, le comportement de leur enfant avait changé, et que dans d'autres cas c'était leur propre comportement qui avait changé ou le regard qu'ils portaient sur leurs enfants. Il convient de souligner que ce sont là leurs points de vue subjectifs à propos des changements chez leur enfant et eux-mêmes. Ce n'est donc pas mon point de vue objectif de chercheuse. Pour simplifier la lecture j'ai décidé de résumer ces situations dans un tableau.

Changements chez l'enfant. Pas de changements chez les parents	Changements chez l'enfant et chez les parents	Pas de changements chez l'enfant. Changements chez les parents	Pas de changements, ni chez les enfants ni chez les parents
<p><u>Marc</u> : est devenu plus conscient et recherche plus d'affection.</p> <p><u>Nicola</u> : a commencé à se changer à l'abri des regards.</p> <p><u>Aurélie</u> : est devenue plus sensible et attentive aux situations et aux émotions, elle écoute son ventre et elle le dit.</p>	<p><u>Anne</u> : parle beaucoup plus du sujet et du fait d'écouter le ventre, elle semble donc avoir acquis des connaissances. Sa mère l'observe avec une plus grande curiosité.</p> <p><u>Thomas</u> : a appris à exprimer plus souvent le « Non ». Ses parents sont plus attentifs s'il y a quelque chose qui ne va pas en observant leur enfant.</p> <p><u>Mélanie</u> : a une plus grande confiance en elle. Ses parents sont curieux et critiques, et l'observent davantage.</p> <p><u>Alyssa</u> : est plus mûre, avec une plus grande conscience. Ses parents cherchent à mieux l'observer.</p>	<p><u>Mère de Laurence</u> : cherche à être plus attentive et l'observe davantage.</p> <p><u>Mère d'Anaïs</u> : trouve sa fille plus mature. Elle est maintenant capable d'affronter une situation potentiellement dangereuse et est capable de dire « Non ».</p> <p><u>Mère de Camille</u> : est devenue un peu plus anxieuse.</p> <p><u>Mère de Pascal</u> : est plus anxieuse et observe attentivement son fils.</p> <p><u>Mère de Yannick</u> : l'observe davantage en sachant qu'il a appris plusieurs choses sur le corps humain.</p>	<p>Pour les parents de <u>Théodore</u> et de <u>Sébastien</u> il n'y a eu aucun changement ni chez eux, ni chez leur enfant.</p>

Figure 7 : résumé des opinions des parents

Ce tableau permet de constater que la majorité des parents ont remarqué des changements dans leur attitude envers leurs enfants alors que ces derniers ne semblent pas montrer de changements. Cinq mères soutiennent cette thèse. Pour quatre autres mères, les enfants et les parents ont tous deux évolué. D'après trois autres mamans, le comportement de leur enfant a changé à la suite du programme « *Parole non dette* » alors que leur regard à elles est resté inchangé. Enfin, deux mères affirment que ni elles ni leur enfant ont changé d'attitude à la fin des activités.

L'observation sur le terrain et les entretiens effectués avec les enfants et leurs parents m'ont permis de constater que les opinions de ces deux catégories d'acteurs divergent par rapport aux programmes de prévention des abus sexuels, ce qui a confirmé ma première hypothèse. J'ai voulu ensuite, suivant ma deuxième hypothèse, déterminer quels étaient les éléments sur lesquels les opinions diffèrent. Tout d'abord, il faut tenir compte de l'âge et du degré de maturité des participants. Pour les enfants, le contexte dans lequel ils se trouvent pendant cinq semaines n'est pas tout de suite compris et n'est

pas dévoilé par les responsables. Les enfants ne savent pas que ASPI veut les protéger des abus sexuels alors que les parents connaissent la thématique et en sont effrayés.

Un autre élément où les opinions divergent est la représentation des activités. Pour les enfants, ce qui importe est le jeu, être avec leurs amis et se sentir libres de s'exprimer lorsqu'ils sont mal à l'aise. Pour les parents, en revanche, le contenu du message préventif est important et non les activités qui sont effectuées au cours du programme. Ils veulent savoir comment les sujets liés à la sexualité et à l'abus sexuel sont transmis à leurs enfants et comment ces derniers peuvent acquérir des compétences pour se protéger. Ces différences ont été mises en évidence par les entretiens que j'ai conduits. Les enfants ont tous répondu que le plus important était de jouer. Les parents se sont aussi rendus compte que leur enfant avait mis l'accent sur le jeu. La sexualité, savoir dire « Non », comment agir en cas d'abus, préparer les enfants et leur faire comprendre qu'il est important d'en parler ont été les éléments les plus importants pour les parents. Pour ces derniers, le discours de ASPI se base uniquement autour de l'abus sexuel alors que les enfants évoquent des situations de la vie de tous les jours. La préoccupation majeure des enfants de cette tranche d'âge est le harcèlement pratiqué par des enfants plus grands, les disputes entre pairs ou avec les membres de la famille, les situations difficiles qui se présentent à l'école, les émotions vécues pendant la journée, etc.

Le malaise concernant le sujet de la sexualité est un sentiment existant dans les deux groupes d'acteurs. Les enfants n'arrivent peut-être pas encore à en définir la source alors que pour les parents la source est très claire. L'apprentissage des enfants de cette dimension de « malaise » est progressif. Les enfants ont souvent qualifié les activités de « bizarres », peut-être parce qu'ils ne comprennent pas encore tout à fait le sens des interdits culturels et des tabous qui entourent le thème de la sexualité. Pour les parents le malaise est un signe révélateur des tabous qui entourent la sexualité et le corps.

3.1.4. Les enseignants

Au total, j'ai interviewé quatre enseignants, dont deux de la classe IVC. L'une des deux n'a pas participé aux rencontres avec les enfants, ce qui m'a amenée à conduire un entretien plus court que les autres. Les trois autres entretiens ont duré une trentaine de minutes chacun. Afin de respecter l'anonymat des personnes interrogées, j'ai décidé de me référer aux enseignants par des noms fictifs : Adèle, Marine, Alain et Paula.

Les enseignants ont pris connaissance du programme « *Mots non dits* » parce que l'école avait organisé, en collaboration avec ASPI, un cours obligatoire pour les enseignants pendant l'année scolaire 2012-2013. Les opinions des enseignants divergent

en ce qui concerne le programme promu par ASPI dans leurs classes. A l'issue des entretiens et de mes observations, je me suis rendue compte que leur manière de voir le programme « *Mots non dits* » dépendait fortement de l'approche d'enseignement qu'ils adoptaient en classe.

Deux enseignants ayant participé au programme étaient perplexes avant le début de l'intervention. Adèle était sceptique pour la simple raison qu'elle avait l'impression que personne n'allait assumer la responsabilité du programme. Dans le cas de Paula, ses préoccupations étaient dues aux chiffres très élevés présentés par la directrice de ASPI. Ces chiffres signifiaient que chaque classe pouvait compter un enfant déjà victime d'un abus. A la fin des rencontres, les quatre enseignants ont été très satisfaits. Cependant, deux d'entre eux, Alain et Paula, ont émis des doutes en ce qui concernait l'approche des responsables. Pour eux, une approche si douce et peu autoritaire empêcherait certains élèves d'assimiler le message de prévention. Par contre, d'après Adèle et Marine, l'approche de ASPI est la même qu'elles appliquaient déjà avec leurs élèves : une approche qui implique l'écoute de l'enfant.

Trois enseignants ont eu l'occasion de discuter avec les parents des élèves. Adèle a indiqué qu'une des mamans n'avait pas participé à la rencontre préliminaire et qu'elle avait critiqué le programme. Marine a expliqué qu'une mère ne voulait pas que sa fille participe à « *Mots non dits* » et Paula a ajouté qu'une autre mère, qui n'avait pas non plus participé au programme, jugeait l'approche trop violente pour les enfants.

Si aucun des quatre enseignants n'a remarqué de grands changements chez leurs élèves, ils ont toutefois observé une plus grande sensibilité, une union et une coopération entre eux. Leur participation à ce programme leur a aussi permis d'observer leurs élèves dans une situation de socialisation différente à celle de la classe. Ils ont donc pu observer les enfants d'un autre œil, en apprenant de nouvelles dynamiques et en obtenant des confirmations par rapport à certaines conduites. Adèle a fait une réflexion très intéressante que je m'étais d'ailleurs aussi faite : à la fin de ce programme, je me suis rendue compte que cette expérience m'avait conduite à réfléchir sur mon propre vécu. Observer les enfants pendant les cinq matinées m'a amenée à m'identifier à eux, à réfléchir à mon enfance et à répondre à mes besoins affectifs.

Les trois enseignants ayant participé aux rencontres avouent qu'ils ne savent pas comment le message a été assimilé par les enfants. Adèle pense qu'il aurait fallu poursuivre avec les rencontres car il faut du temps pour entrer dans le contexte de la classe, pour faire comprendre aux enfants ce qui va se passer et pour qu'ils se sentent en confiance. Paula, soutenant cette thèse, explique que le message aurait dû être répété

et transmis de manière plus soutenue. Le contexte non éducatif a sûrement joué un rôle dans l'apprentissage des enfants. Si le programme n'avait pas eu lieu dans un cadre éducatif, cela aurait conduit les élèves à interpréter l'intervention de ASPI comme un jeu. Les enfants auraient donc prêté moins d'attention aux activités et auraient acquis moins de compétences. Cependant, Marine explique que le jeu est fondamental pour transmettre des connaissances aux enfants. Le jeu a permis aux enfants de vivre une expérience où ils devaient réfléchir sur un contenu pour acquérir des savoirs.

A la suite des rencontres avec chaque enseignant et avec les élèves, je me suis interrogée sur deux choses : l'importance que le groupe-classe a sur les élèves et l'influence que l'enseignant a sur ses élèves. Pour répondre à ma première question, l'observation sur le terrain m'a permis de comprendre qu'il ne fallait pas uniquement observer chaque enfant mais qu'il fallait observer les enfants en tant que groupe collectif. D'après Zermatten (Zermatten et Stoecklin, 2009), *« les enfants »* en tant que groupe collectif est *« reconnu comme un ensemble compétent, qui a quelque chose à dire et dont l'avis intéresse les adultes »* (p. 15). En effet, l'article 12 de la CDE débouche sur la nouveauté selon laquelle l'opinion de l'enfant doit être prise en considération lorsque les décisions intéressent le groupe collectif *« les enfants »*. La deuxième question que je me suis posée concernait les émotions ressenties par chacun. Si l'enseignant est enthousiaste par rapport au programme, cette énergie positive sera transmise aux élèves qui seront plus ouverts aux animatrices. Par contre, si l'enseignant montre du scepticisme, les élèves ne seront pas convaincus de vouloir participer à un tel programme. Il y a donc plusieurs variables qui influencent la compréhension de l'enfant et l'acquisition de compétences.

Il ressort des propos des quatre enseignants que l'intervention de ASPI conduit les acteurs de ce système à changer leurs valeurs et leur représentation du sujet. En effet, seuls des parents n'ayant pas participé au programme ont émis des critiques tandis que les parents qui y avaient participé ont tous été satisfaits. Si les enfants n'ont pas changé d'attitude de manière radicale, des changements subtils ont été remarqués en ce qui concerne la camaraderie.

3.1.5. Les responsables du programme

Les entretiens avec les animatrices du programme *« Mots non dits »* ont été les derniers car je ne voulais pas être influencée par leur propos. J'ai conduit les entretiens avec les animatrices Barbara et Florence de manière séparée, mais je me suis aperçue que leurs propos étaient complémentaires. Pour cette raison, il est intéressant de relier les deux discours. Pendant l'entretien avec Barbara, qui a duré une quarantaine de minutes,

celle-ci m'a expliqué qu'elle était enseignante de soutien pédagogique dans une école primaire et qu'elle faisait partie du programme « *Mots non dits* » depuis quatre ans. Florence, avec qui l'entretien a duré une heure, m'a raconté qu'elle faisait partie du programme depuis neuf ans et qu'elle avait une formation d'enseignante d'école enfantine.

Barbara met en évidence le fait que les enfants ne se représentent pas la sexualité de la même manière que les adultes. Il en va de même pour l'abus sexuel et la prévention de ce dernier. L'objectif de ASPI, poursuit Barbara, est d'éviter que l'enfant ne subisse un abus, de lui donner des outils pour réagir dans une situation à risque et de lui apporter un enrichissement général pour un développement sain. Florence m'a expliqué clairement qu'elles transmettaient en général des « *life skills* », des compétences pour la vie. Il n'est jamais explicitement transmis aux élèves que le programme a pour but de les prévenir d'un abus sexuel. Les enfants n'en ont pas conscience. Ils comprennent néanmoins qu'ils doivent se protéger, respecter leur corps, et écouter leurs émotions. C'est bien le but, précisent les animatrices, de ne pas leur donner cette conscience afin de ne pas les effrayer, car le but de ASPI est de travailler sur les compétences et non sur les peurs. Florence explique que le programme de ASPI sert aussi à remettre de l'ordre dans les idées que les enfants ont sur la sexualité, dans une société comme aujourd'hui où beaucoup de choses sont connotées sexuellement.

Barbara affirme avec certitude que, à la fin du cours, les enfants sont conscients de ce qu'un adulte n'a pas le droit de faire subir à leur corps. Les enfants évoluent beaucoup au cours de ces cinq rencontres grâce aussi au moyen de communication que les animatrices mettent en avant. L'enfant doit tout d'abord comprendre ce qu'il est en train de faire et il lui faut un moment pour s'ouvrir. Ainsi, c'est seulement à partir de la troisième rencontre que les enfants posent des questions privées. Les animatrices, explique Florence, sont perçues comme des confidentes, les enfants comprennent qu'ils peuvent parler de leurs problèmes avec elles. En effet, il m'est arrivé de voir que les enfants racontaient des situations personnelles afin d'obtenir des conseils ou des solutions à leurs problèmes. D'après les propos de Florence, les enfants sont plus détendus, ils ont confiance en les animatrices et il y a une évolution dans l'argumentation parce que les enfants comprennent qu'il est possible d'en parler.

Barbara et Florence confirment que les enfants se souviennent des jeux. En effet, afin de revenir sur des messages importants qui ont été transmis, elles doivent faire référence aux jeux pour que l'enfant puisse faire le lien entre les deux choses. Il y a des activités qui mettent l'enfant dans l'embarras mais c'est bien le but, car cela permet aux

animatrices d'expliquer ce qu'est l'embarras, pourquoi les individus le ressentent et comment le gérer. L'embarras est donc une émotion qui protège l'enfant. De plus, les émotions sont un des éléments clés dont l'enfant se souvient. Au-delà du jeu, il est fondamental pour l'enfant que l'adulte l'écoute. Florence relève que, pour les enfants, il est important de savoir qu'ils sont uniques et précieux. De savoir cela, les enfants ont une meilleure estime d'eux-mêmes.

En ce qui concerne les parents, Barbara a remarqué une croissance de l'émotivité au cours du programme du soir. D'après Florence, les événements récents advenus dans le canton du Tessin et la modernité des parents d'aujourd'hui ont joué un rôle important dans l'acceptation du programme. Les parents sont en effet moins préoccupés par l'intervention de ASPI dans les classes. Cependant, certains d'entre eux, retiennent leurs enfants qu'ils n'estiment pas prêts à aborder de telles thématiques. D'après Florence, les réactions des parents au programme sont multiples. Certains parents sont soulagés à l'idée qu'il existe des personnes expertes pour aborder le sujet. D'autres ne sont pas contents parce qu'ils trouvent que c'est trop tôt et qu'ils veulent gérer le problème eux-mêmes. Ils veulent donc savoir avec exactitude ce que les animatrices disent aux enfants et de quelle manière la thématique est abordée. Les parents pensent souvent que ASPI explique aux enfants ce que sont des pédophiles et des abus sexuels, alors que, au vu de ce que j'ai pu observer, ce n'est absolument pas le cas. Au cours des rencontres, les animatrices ajoutent que les parents évoluent profondément. En effet, ils sont plus disponibles à parler du sujet et à écouter l'enfant. D'après Barbara, il est important pour les parents de savoir que leur fils ou fille acquiert des compétences pour se protéger du danger. Les deux animatrices soutiennent qu'il est nécessaire pour les parents de savoir comment elles vont expliquer la sexualité, les zones intimes et les rapports sexuels au cours de la deuxième matinée. Les deux affirment qu'après cette rencontre-là, il y a une diminution de la présence des parents. Il est important de faire une introduction à la sexualité, poursuit Florence, parce que cela permet de faire un lien avec le message de prévention, et faire comprendre à l'enfant que son corps n'est pas prêt pour l'acte sexuel.

Les propos des animatrices du programme « *Parole non dette* » confirment mes hypothèses, à savoir que les représentations de la sexualité, de l'abus et de la prévention diffèrent des enfants aux parents. En ce qui concerne les enfants, au cours des cinq matinées il y a eu une augmentation de leur prise de conscience. En effet, les enfants ont appris ce qu'un adulte pouvait ou ne pouvait pas faire à leur égard. Il s'est avéré aussi que, pour les élèves, le jeu et l'empathie des animatrices sont de très bons moyens pour

acquérir des compétences. Lorsque les enfants comprennent le contexte dans lequel ils se trouvent, ils sont plus aptes à parler de certaines choses. Pour les parents, ce qui importe c'est de savoir de quelle manière leur enfant est confronté à cette thématique et comment les animatrices abordent le sujet.

D'après Florence et Barbara, la question de qui doit aborder la tâche de l'éducation sexuelle est un sujet qui tient à cœur aux parents. Il y a une division assez nette entre les parents qui pensent que c'est à eux d'en parler et les parents qui pensent qu'il est bon que des professionnels s'en chargent. Les deux animatrices confirment mon idée qui est celle que les parents considèrent leurs enfants trop jeunes pour être confrontés à de telles thématiques. Les animatrices confirment finalement qu'au cours du programme, les parents et les enfants ont changé leur regard sur le sujet : ils sont tous devenus plus disponibles à en parler.

3.2. Les obstacles et les risques dans la prévention

Tout au long de mon observation sur le terrain je me suis posée la question suivante : « *L'enfant ne risque-t-il pas d'être confus avec ce genre de prévention et de ne plus se laisser approcher par quiconque, même par une personne qui a de bonnes intentions ?* » Les commentaires de Barbara et de Florence ont répondu à cette préoccupation. D'après elles, si l'enfant ne veut plus se changer devant la famille et qu'il s'enferme dans la salle de bains, c'est qu'il a compris que son corps lui appartenait. Outre le fait qu'il doit le protéger, il peut choisir qui peut le regarder et le toucher. La maison est le lieu où les enfants peuvent s'entraîner à dire « Non ».

La directrice de ASPI affirme qu'il est important que les adultes participent aussi à ces cours de formation. Ainsi, les membres de ASPI travaillent non seulement avec les enfants, mais aussi avec les parents et les enseignants, afin que le même message soit identifié par tous.

Madame Caranzano-Maître souligne qu'il ne faut pas créer de confusion : dire à un enfant que personne ne peut le toucher mais que, lors du bain, la mère le peut, risque de troubler l'enfant. Il risque de ne plus savoir quoi faire et à qui dire « Non ». Il est impératif d'expliquer à l'enfant toute situation possible. Ainsi, les enfants comprennent la différence entre un geste fait avec de bonnes intentions et un geste fait par l'adulte dans le but de satisfaire ses propres désirs.

En réfléchissant sur les risques que la prévention pourrait constituer, je me suis fait la réflexion suivante : le fait de prévenir les enfants sur les abus en leur donnant des outils et en impliquant les parents et les enseignants ne permet-il pas aux pédophiles d'être en

position de supériorité ? Myriam Caranzano–Maître affirme que le risque peut exister, mais le côté préventif est plus fort parce que les pédophiles ont des difficultés à lutter contre ces messages de prévention et contre un enfant capable de dire « Non ». L'expérience a montré que les enfants parviennent de plus en plus à en parler et par conséquent à éviter un abus.

D'après ASPI (2007), une des difficultés liées à la prévention des abus sexuels est qu'elle dépend beaucoup de la façon dont les parents éduquent leurs enfants. Surtout en ce qui concerne la partie sur l'éducation sexuelle. Souvent les parents ne sont pas d'accord de donner autant d'informations aux enfants et veulent être les premiers à en parler.

La discipline est un obstacle qui peut empêcher les enfants de bien suivre et d'acquérir des compétences. Le programme « *Mots non dits* » se base beaucoup sur les émotions et les enfants sont libres de parler et de bouger à l'intérieur de la salle, ce qui leur permet d'expérimenter et être acteur de l'activité. Cela peut conduire à une situation d'indiscipline et à une écoute amoindrie. Par conséquent, les enfants acquièrent seulement une partie du message de prévention. J'ai pu constater, et Florence l'a aussi confirmé, que même si les enfants semblent souvent ne pas écouter, ils discernent très bien le message. De plus, à travers cette méthode de transmission, les enfants retiennent ce dont ils ont besoin au moment voulu. Cela peut arriver en effet qu'un enfant ne soit pas encore prêt pour parler de sexualité, mais le contexte du programme, très différent du contexte éducatif, lui permet de retenir ce dont il a besoin.

3.2.1. La prévention : une affaire positive ?

L'abus sexuel a toujours existé. Autrefois, les recherches étaient basées sur ce qui était visible pour ensuite se centrer aussi sur ce qui était invisible, à savoir les émotions. L'attention portée sur les événements passés s'est tournée sur les traitements et la prévention. D'après Caffo (1994), pour que les interventions soient efficaces, il faut développer des modèles qui permettent la lecture des dimensions relationnelles et affectives. Aujourd'hui, il est nécessaire de considérer l'enfant comme un sujet ayant des droits et des compétences. Cet auteur a également souligné à quel point il est important que les professionnels en contact avec les enfants sachent écouter et ressentir de l'empathie. L'Etude Optimus (Schmid, 2012) a démontré que les enfants qui connaissent leurs droits sont mieux protégés. C'est bien le but de la prévention : faire comprendre aux enfants qu'ils ont des droits et qu'ils peuvent choisir afin qu'ils prennent confiance en eux et qu'ils se fassent respecter. Agir dans le domaine de la prévention implique d'agir avant

que quelque chose n'arrive et de transmettre aux enfants des informations précoces et complètes. Souvent, la prévention est critiquée pour son manque d'efficacité. Certains affirment qu'elle effraie les enfants, d'autres concluent que l'acquisition de connaissances ne dure que quelques mois après la fin des programmes (Bouchar *et al.*, 1994). Plusieurs commentaires sur l'efficacité de la prévention ont été faits, et un bon nombre de ces commentaires sont de mauvaises critiques, critiques émanant essentiellement de parents qui n'ont pas participé au programme « *Parole non dette* » et qui ont peur que leurs enfants en ressortent effrayés. Avant de juger, il est important de s'entendre et d'avoir la même idée sur ce que signifie faire de la prévention et quels sont les messages transmis à l'enfant. C'est pour cette raison que ASPI travaille avec tous les individus : enfants, parents et enseignants. Par ailleurs, les événements qui ont eu lieu récemment dans le canton du Tessin ont poussé les gens dans le domaine de la prévention à agir et à transmettre des outils et des compétences aux élèves et aux adultes en contact avec des enfants.

D'après le rapport de l'OMS (Krug *et al.*, 2002), les programmes de prévention appliqués au sein de l'école pourraient être mis en place dans le contexte plus général de la promotion de l'égalité des sexes. Cela a d'ailleurs été fait au cours de cinq demi-journées passées avec les enfants. Les droits de l'enfant jouent un rôle fondamental dans le projet de ASPI. L'enfant, à travers ce programme, apprend qu'il a des droits, qu'il est une personne à part entière, qu'il doit être respecté et qu'il peut s'exprimer. Il apprend en outre les limites de son corps et ce qu'un adulte a le droit de faire avec un enfant. Mais l'adulte acquiert aussi des connaissances en ce qui concerne son regard sur l'enfant : il le perçoit enfin comme un acteur à part entière, comme un sujet de droits et doté de compétences.

Etant donné que mon travail sur le terrain n'a duré que cinq semaines et que je n'aurai pas la possibilité de suivre les enfants dans les années à venir, je ne suis pas en mesure de confirmer l'efficacité des programmes de ASPI mais ce n'était pas non plus le but de mon travail de mémoire. Cependant, Madame Caranzano-Maître a pu vérifier que les élèves se souvenaient des messages de prévention six ans après les leur avoir transmis. De plus, les parents qui ont suivi les cours de ASPI ont appris à répondre aux questions de leurs enfants concernant la sexualité d'une manière plus appropriée. D'après ce que j'ai vu et entendu au cours de ces mois, je peux conclure que la prévention est une affaire positive. Elle est nécessaire à l'acquisition de compétences, tant pour les enfants que pour les adultes.

CONCLUSION

Ce travail de mémoire a été très enrichissant. Rencontrer des enfants, les observer et les suivre a été une occasion pour moi de passer de ma formation théorique sur les droits de l'enfant à la pratique. De plus, les animatrices de ASPI m'ont intégrée au programme, ce qui a été d'autant plus motivant.

Cependant, lors de l'élaboration de mon travail de mémoire, j'ai rencontré quelques difficultés et empêchements sous diverses formes. Tout d'abord au niveau de la langue. J'ai essentiellement fondé ma recherche sur des ouvrages rédigés en italien et en français, d'une part parce que mon travail de terrain s'est basé sur un programme promu dans le canton du Tessin et, d'autre part, parce que la littérature me paraissait suffisamment complète. Toutefois, en n'abordant que dans une moindre mesure la littérature anglaise j'ai peut-être omis certains éléments. Par ailleurs, plus j'abordais mon sujet en profondeur et plus je trouvais des sources intéressantes. Il a donc été difficile de me limiter à certains ouvrages et ne pas en considérer d'autres.

Dans mon travail, la partie empirique occupe une place importante en laissant moins d'espace à des disciplines telles que la psychologie, la sociologie et le droit. Il aurait également été intéressant d'aborder le sujet sous tous ces angles, mais cela n'a pas été faisable dans le cadre de ce mémoire.

Mes capacités en matière de gestion d'entretien ont également constitué une limite. En effet, dans le cas des enfants, mon guide d'entretien initial a subi des évolutions. Une autre autocritique concerne les questions inductives. Peut-être qu'en voulant obtenir certaines réponses, j'ai inconsciemment influencé les enfants à répondre d'une certaine manière. De plus, il est possible que les enfants m'aient perçue comme une examinatrice. Par conséquent, il faut tenir compte de la question de la désirabilité sociale. Le fait d'avoir dirigé trente-huit entretiens a impliqué un important flux d'informations, ce qui a représenté une difficulté au moment de l'analyse.

Quant à l'objectivité de ma recherche je me suis rendue compte qu'il a été difficile de garder une certaine distance avec les acteurs impliqués dans les programmes de prévention. Observer les enfants a été pour moi une grande expérience et je me suis laissée impliquer par leur envie de bien faire, leur vitalité. Au cours des cinq semaines, j'ai également développé un sentiment de respect envers les animatrices, surtout Florence et Barbara. J'admire le travail qu'elles font et la manière dont elles se positionnent par rapport aux enfants. Etant de la même nature que l'objet de mon observation, j'ai moi-même été influencée et observée.

A travers ce travail, j'ai pu découvrir le fonctionnement des programmes de prévention des abus sexuels promus par ASPI dans les écoles du canton du Tessin. L'analyse de la littérature et l'observation non participante sur le terrain m'ont amenée à émettre certaines réflexions. Tout d'abord, il ressort que le programme « *Mots non dits* » est adapté à l'âge des enfants et leur transmet des compétences par le biais d'activités ludiques. Comme je l'ai constaté en analysant la littérature sur ce sujet, le jeu permet aux enfants d'expérimenter et de se construire, de faire travailler son imagination et de mettre en pratique ses compétences. A travers les jeux pratiqués au cours du programme, les élèves atteignent des objectifs et acquièrent des compétences en matière de prévention. Ces programmes ont pour but de renforcer les enfants pour qu'ils ne deviennent pas des victimes d'abus sexuels. Comme nous l'avons pu voir, l'abus sexuel cause chez la plupart des victimes une détresse qui amène au trouble de stress post-traumatique. Ce qui est ressorti des entretiens conduits avec les parents est que ces derniers semblent plus préoccupés par les conséquences traumatisantes qu'un tel programme pourrait avoir sur leurs enfants plutôt que par les conséquences traumatisantes que l'abus sexuel peut engendrer. Ce renversement de perspective pourrait être expliqué par le fait qu'on ne pense pas qu'on pourrait être victime d'abus sexuels parce que ce sont des événements qui n'arrivent qu'aux autres. Concernant le rôle de l'adulte, j'ai remarqué que les parents jouaient un rôle très important dans le programme de ASPI : leur implication est fondamentale pour que la prévention soit efficace. Les entretiens ont mis en évidence que les parents avaient eux-mêmes acquis des compétences au cours des soirées qui leur étaient consacrées. L'intervention de ASPI a été vue positivement par presque tous les parents : certains ont préféré intervenir le moins possible en ce qui concerne le thème de la sexualité. D'autres, au contraire, ont considéré qu'il était de leur devoir d'aborder ce sujet. Ce qui nous amène à la question de savoir à qui incombe le rôle de l'éducation sexuelle : à la famille ou à l'école ? Les études ont démontré que l'abus sexuel sur les enfants était essentiellement commis dans l'entourage familial, ce qui nous amène à penser qu'il est fondamental de promouvoir la prévention et l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire et, en même temps, en impliquer les parents.

Mon observation non participante et les entretiens ont permis de mettre en évidence l'importance que les droits des enfants jouent au cours de ce programme. ASPI a une fonction à la fois formatrice et participative. En effet, ce projet concerne plusieurs articles de loi. Ce programme vise à protéger l'enfant en tant que personne individuelle mais aussi en tant que groupe collectif sans discrimination aucune. De surcroît, les adultes

responsables des enfants prennent des décisions en réfléchissant aux effets sur le court, le moyen et le long terme. Le programme reconnaît l'intérêt supérieur de l'enfant comme étant une considération primordiale. Mais dans son aspect spécifique, même si les enfants ne sont pas consultés avant la mise en place du programme, ils peuvent s'exprimer librement au cours des activités sur toute question les concernant. ASPI respecte la vie privée de l'enfant en n'imposant rien. Cependant, l'argument de la sexualité implique ce qu'il y a de privé dans la vie d'un enfant, cette immixtion semble être essentielle afin de protéger l'enfant. En effet, les lois existantes ne semblent pas être suffisantes pour protéger les individus âgés entre zéro et dix-huit ans.

Pour une prochaine enquête, il serait intéressant d'évaluer de manière prospective auprès des enfants ce qu'ils ont retenu du programme « *Parole non dette* ». Cette évaluation pourrait être faite après plusieurs années afin d'établir de quelle manière les jeunes ont intégré les valeurs transmises par ASPI. Cela permettrait aussi de vérifier dans quelle mesure la participation des enfants à ce programme implique leur protection. De plus, il serait intéressant de comparer les différents programmes de prévention des abus sexuels qui sont mis en place dans les écoles primaires de Suisse et en évaluer l'influence, c'est-à-dire chercher à comprendre quelles compétences ont été acquises par les jeunes. Une piste potentielle de recherche future serait de déterminer les effets, à court et à long terme, du programme de prévention des abus sexuels sur le comportement des enfants.

REMERCIEMENTS

A l'issue de ce travail, j'aimerais remercier plusieurs personnes. Je remercie tout d'abord la Fondation ASPI et tous ses collaborateurs de m'avoir autorisée à les suivre pas à pas dans leur travail avec les enfants. Plus particulièrement, j'aimerais remercier la directrice de ASPI, Madame Myriam Caranzano–Maître de m'avoir donné l'autorisation de suivre les responsables des programmes dans leur travail. Je remercie Florence Ravano, la responsable des programmes « *Parole non dette* », pour sa disponibilité, sa générosité et sa patience. Je la remercie aussi pour le temps qu'elle m'a accordé pour répondre à mes questions et pour la mise à disposition du matériel. Je remercie également Barbara Anastasi, une des collaboratrices de Florence, pour ses conseils, de s'être intéressée au développement de mon travail et pour le temps qu'elle m'a accordé pour répondre à mes questions.

J'aimerais remercier l'école qui m'a permis de suivre le programme durant cinq semaines. Merci au Directeur de l'école primaire, Alberto F., de m'avoir donné la possibilité de suivre ses élèves, de parler avec les enseignants et de lui poser quelques questions. Un grand merci aussi aux enseignants des classes que j'ai suivies, pour leur disponibilité à répondre à mes questions et pour leur intérêt montré envers mon travail. Je remercie les parents qui m'ont donné l'autorisation d'interviewer leurs enfants et je les remercie d'avoir répondu à mes questions. J'aimerais surtout remercier les personnes au centre de mon travail : tous les enfants qui ont parlé avec moi, qui m'ont incluse dans leurs activités, qui m'ont permis de regarder leurs cahiers personnels et qui ont répondu à toutes mes questions, sans hésitation aucune, avec l'envie de participer au bon déroulement de mon travail.

Un très grand remerciement à Daniel Stoecklin, mon directeur de mémoire et chargé de cours à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB), pour m'avoir suivie dans la progression de la présente recherche et pour m'avoir encouragée à approfondir certaines dimensions. Un grand merci aussi à Andrea Lutz, assistant à l'IUKB, lequel s'est engagé dans le suivi de mon mémoire et m'a été d'une aide très précieuse.

Je remercie les personnes qui m'ont été le plus proches au cours de ces mois, qui m'ont supportée et qui m'ont encouragée à poursuivre jusqu'à la fin : ma famille, plus précisément mes parents Antonella, Luca et Mauro, mon frère Nicola et ma sœur Giorgia lesquels ont toujours cru en moi, et mon compagnon, qui est resté à mes côtés, qui m'a soutenue lors de mes changements d'état d'âme au cours de ce travail. Enfin, merci à mes amies, pour leur immense patience, leur soutien, leurs conseils et leur aide.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Alderson, P. and Morrow, V. (2011) *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*, London: Sage.
- Bandet, J. et Abbadie, M. (dir.) (1971). *Jouer pour comprendre. Vers la compréhension du monde vivant et du milieu physique et technique*. Paris, France : Armand Colin.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris, France : Armand Colin.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano, Italia : FrancoAngeli.
- Bouchard, C., Gauthier, M. C., Massé, R. et Tourigny, M., (1994). *Les mauvais traitements envers les enfants*. Dans Dumont, F., Langlois, S. et Martin, Y. (dir). *Traité des problèmes sociaux*. Québec, Canada : Institut Québécois de recherche sur la culture.
- Caffo, E. (dir.) (1994). *L'ascolto del bambino. Nuove prospettive di intervento sull'infanzia in difficoltà*. Milano, Italia: Guerini e Associati.
- Canciani, D. et Sartori, P. (1997). *Dire, fare, giocare. Il gioco come spazio di crescita. Come vi partecipano i genitori?* Roma, Italia: Armando editore.
- Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse. (2010). *A l'écoute de l'enfant. Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu*. Confédération suisse.
- Couture, M. et Tessier, B. (2007). *Pertinence et innocuité de la prévention des abus sexuels chez les jeunes enfants: revue de la documentation*. Québec, Canada : Agence de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches.
- Druart, D. et Wauters, A. (2011). *Laisse-moi jouer... J'apprends !* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Ferenczi, S. (1932/2004). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Paris, France : Petite bibliothèque Payot.
- Haesevoets, Y.- H. (2000). *L'enfant en questions : de la parole à l'épreuve du doute dans les allégations d'abus sexuels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Huser-Studer J. et Leuzinger R. (1993). *Limites, la violence sexuelle envers les enfants et les jeunes. Connaissances de base et prévention. Un fil rouge à l'intention des enseignant-e-s de tous les degrés et des personnes éducatives*. Lausanne, SFA. Ed. ISPA.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. et Lozano-Ascencio, R. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé* Organisation mondiale de la santé Genève.
- Lush, D., Bradley, J. et Orford, E. (2001). *Comprendre votre enfant de 9 à 12 ans*. Les guides du centre Tavistock. Albin Michel.
- Malacrea, M. et Lorenzini, S. (2002). *Bambini abusait. Linee-guida nel dibattito internazionale. L'intervento psicosociale*. Italia, Milano : Raffaello Cortina Editore.
- Martuccelli, D. et De Singly, F. (2009). *Vers une sociologie de l'individu. Les sociologies de l'individu*. Paris, France : Armand Colin.
- Montandon, C. (2006). *De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique ?* Dans Sirota, R. (Ed.) (2006). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes, p. 13 – 34.
- Parsi, M. R. (1990). *I quaderni delle bambine. Testimonianze infantili sugli abusi sessuali degli adulti*. Milano, Italia: Arnoldo Mondadori Editore.
- Pellai, A. (2001). *Un bambino è come un re. Come mamme e papà possono crescere bambini sicuri e prevenire gli abusi sessuali sui minori*. Educare alla salute: strumenti percorsi e ricerche. Milano, Italia: FrancoAngeli.

- Pellai, A. (2003). *Infanzia: l'età delle scoperte*. I libri della salute, n° 9. Milano, Italia: Famiglia cristiana.
- Pellai, A. (2004). *Un'ombra sul cuore. L'abuso sessuale : un'epidemia silenziosa*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Pellai, A. (dir.) (2011). *Le parole non dette. Come insegnanti e genitori possono aiutare i bambini a prevenire l'abuso sessuale*. Educare alla salute: strumenti percorsi e ricerche. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (1987). *Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message*. Dans Montandon, C. et Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Chapitre, 2, pp. 49 – 87. Berne, Lang.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France : Editions Denoël.
- Powell, M. A. (2011). *International Literature Review: Ethical issues in Undertaking Research with Children and Young People*. Lismore: Southern Cross University, Centre for Children and Young People/Dunedin: University of Otago, Centre for Research on Children and Families.
- Quaglia, R., Prino, L. et Sclavo, E. (2009). *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento, Italia : Erickson.
- Rousseau, J. et Bourassa, A., (2004). *Evaluation du programme de prévention des abus dans les classes de troisième année*. Québec, Canada : Régie régionale de la santé et des services sociaux, Chaudière – Appalaches.
- Schmid, C. (2012). *Violences sexuelles envers des enfants et des jeunes en Suisse. Formes, ampleur et circonstances du phénomène*. Etude Optimus Suisse.
- Sirota, R. (1998). *L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard*. *Sociologie de l'enfance 1*. Education et société, n° 2, Paris.

Steiner, D., Osborne, E. et Miller, L. (2001). *Comprendre votre enfant de 6 à 9 ans*. Les guides du centre Tavistock. Albin Michel.

Vayer, P. et Roncin, C. (1999). *Psychologie des activités corporelles*. Paris, France : L'Harmattan.

Zermatten, J. et Stoecklin, D. (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Institut International des Droits de l'Enfant, n° 36, Sion.

Ziegeler, F., Dardel, F., Guidoux, L., et Di Luca, L. (2005). *Violence envers les enfants. Concepts pour une prévention globale*. Office fédéral des assurances sociales. Famille et société.

Articles de périodiques/Journal

ASPI. (2007). Bollettino ASPI. Anno XVII, n° 30.

ASPI. (2009). ASPI comunica. Periodico della fondazione ASPI. Anno XIX, n°32.

Bouvier, P. (2006). Prévention des abus sexuels envers les enfants. Service de santé de la jeunesse. Genève.

Brillon, P. (2010). Le stress posttraumatique. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, no 20. Cairn.

Conte, J. R., Rosen, C., Saperstein, L. and Schermack, R., (1985). An Evaluation of a Program to Prevent the Sexual Victimization of Young Children. *Child Abuse and Neglect*, 9, pp. 319 – 328.

Deswaene, B. et Petitot, F. (2006). Introduction. *Erès, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 65, pp. 9 - 11. Cairn.

Dewulf, A.-C., Van Broeck, N. et Philippot, P. (2006). L'état de stress post-traumatique chez l'enfant : questions autour de la description diagnostique. *Bulletin de psychologie*, n° 481, pp. 119 – 132. Cairn.

Garrigue Abgrall, M. (2007). Quelle prévention précoce pour éviter ou du moins limiter les violences faites aux très jeunes enfants? *Erès, Violences en petite enfance, pour une prévention opportune, Collection 1001 Bébés, n° 87*, pp. 123 – 178. Cairn.

Gibson, L. E. et Leitenberg, H. (2000). Child Sexual Abuse Prevention Programs: do they decrease the Occurrence of Child Sexual Abuse? *Child Abuse and Neglect, Vol. 24, n° 9*, pp. 1115 – 1125.

Kherroubi, M. (2008). Introduction. Des parents dans l'école. *Erès, Education et Société*, pp. 11 – 17. Cairn.

Lachal, C. (2006). Les enfants qui jouent sont des dieux. *L'Autre, Cliniques, cultures et sociétés, Volume 7, n° 2*, pp. 195 - 214. Cairn.

LaRegioniTicino. (19.12.11). Bellinzona sotto choc. *Bellinzona e valli*.

LaRegioniTicino. (20.12.11). Relazioni omosessuali senza violenza. *Bellinzona e valli*.

LaRegioniTicino. (10.1.12). Chi abusa è un predatore paziente. *Bellinzona e valli*.

LaRegioniTicino. (30.11.12). Sessualmente maturi a 16 anni? Il Consiglio d'Europa invita la Svizzera a modificare questa norma. *Bellinzona e valli*.

LaRegioniTicino. (12.1.12). Casi sospetti, come scoprirli ? Corsi obbligatori. Lo chiede una mozione il consigliere comunale Venturelli. *Bellinzona e valli*.

LaRegioniTicino. (15.5.12). Lotta alla pedofilia : è ora di sensibilizzare gli adulti. Gruppo di lavoro voluto dal CdS per capire come fare. *Cantone*.

LaRegioniTicino. (21.12.12). Caso Bomio, inchiesta al capolinea. Dodici le vittime dell'ex allenatore. *Bellinzona e valli*.

LaRegioniTicino. (25.5.12). Così Bomio blindava le sue vittime. *Bellinzona e valli*.

LaRegioneTicino. (5.8.13). Bomio, l'ora del processo. *Bellinzona e valli*.

LaRegioneTicino. (6.8.13). « Solo ora mi rendo conto ». *Bellinzona e valli*.

LaRegioneTicino. (6.8.13). Le richieste delle 15 vittime. *Bellinzona e valli*.

LaRegioneTicino. (8.8.13). E spunta « Hall of Fame », elenco con 38 nomi e fatti. *Bellinzona e valli*.

LaRegioneTicino. (9.2.13). Bomio a processo, scagionati i docenti. *Bellinzona e valli*.

LaRegioneTicino. (10.8.13). Sentenza Bomio, un chiaro monito. *Prima*.

LaRegioneTicino. (10.8.13). Risarcimenti per 167 mila franchi. *Bellinzona e valli*.

Marneffe, C. (2006). Les dangers des programmes de prévention des abus sexuels à l'adresse des enfants. *Eres, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 65, pp. 33 - 40. Cairn.

Mendel, G. (2003). La socialisation de l'enfant, le creuset de la socialité adulte. Pourquoi la démocratie est en panne. *La Découverte*, pp. 143 – 151. Cairn.

Murcier, N. et Ott, L. (2007). Qui a peur de la sexualité des enfants ? L'enfant et son sexe. *Erès, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 68, pp. 33 – 40. Cairn.

Pottier, M. (2013). La force du jeu. Des poupées et des animaux. *Le sociographe*, n° 41, pp. 47 - 56. Cairn.

Smaniotto, B. et Dudognon, M. (2011). Aborder la question de la sexualité. Adolescents à la Roche-sur-Yon. *Les Cahiers Dynamiques*, n° 50, pp. 56 – 62. Cairn.

Zermatten, J. (2009). La convention des droits de l'enfant. 20 ans, déjà! *Pediatrica*, vol. 20, n° 1, pp. 29 – 32.

Ressources électroniques

Jaffé, P. D., Zermatten, J., Balmer, F., Gaudreau, J., Hitz Quenon, N., Riva Gapany, P., Stoecklin, D. et Zermatten, A. H. (2013). Mise en oeuvre des droits humains en Suisse. Un état des lieux dans le domaine de la politique de l'enfance et de la jeunesse. Centre suisse de compétence pour les droits humains.
Récupéré [le 10 décembre 2013] du site
http://epub.weblaw.ch/download.php?epub_id=150

Vidéos

Ferrari, S. (2012). Viaggio nella pedofilia. [film DVD]. Durata 65 minuti.

Pavesi, S., Pellai, A., Tamborini, B., Zantomio, M., C., (2011). Le parole non dette. Impara a dire no. [film DVD]. Medialogo. Durata 18 minuti.

Communications orales

Hanson, K. (11 décembre 2012). La CDE en droit constitutionnel suisse. Enfants et droits humains, premier semestre MIDE.

Robert – Tissot, C. (13 novembre 2012). L'attachement primaire et secondaire. Psychologie, premier semestre MIDE.

Stoecklin, D. (19 septembre 2012). Place de l'enfance dans la sociologie. Sociologie de l'enfance, premier semestre MIDE.

Stoecklin, D. (26 septembre 2012). Le système social. Sociologie de l'enfance, premier semestre MIDE.

Stoecklin, D. (28 novembre 2012). La socialisation. Sociologie de l'enfance, premier semestre MIDE.

Stoecklin, D. (18 mars 2013). Les droits participatifs des enfants. Module participation, deuxième semestre MIDE.

Législation

Code civil suisse, du 10 décembre 1907.

Code de procédure pénale suisse, du 5 octobre 2007.

Code pénal suisse, du 21 décembre 1937.

Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989 par l'Assemblée
Générale des Nations Unies.

Loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infractions, du 23 mars 2007.

ANNEXES

A. Biographie Anna Vidoli⁸

Voici une brève présentation pour vous expliquer qui je suis, ce que je fais et pourquoi j'aimerais parler avec vos enfants.

Qui je suis :

Je m'appelle Anna Vidoli, j'habite à Ascona, j'ai 25 ans et je fais actuellement un Master en Droits de l'enfant, à Sion.

Mon parcours scolaire :

A l'âge de dix-neuf ans, je suis partie pour Lausanne où j'ai fréquenté la Faculté de Médecine pendant un an. Je voulais devenir pédiatre, mais après avoir réalisé que je voulais avoir un plus grand contact avec les enfants, j'ai alors changé d'orientation et, toujours à Lausanne, j'ai fréquenté la Faculté de Sciences sociales et psychologie. J'ai terminé mon Bachelor après trois ans.

Après avoir obtenu mon diplôme, j'ai commencé un Master en Droits de l'Enfant, à Sion, à l'Institut Universitaire Kurt Bösch pendant un an et demi. Ce Master a pour but de nous apprendre à considérer l'enfant comme un individu sujet de droits et doué de compétences, capable de s'exprimer. Au cours de cette année, j'ai suivi des cours de droit, psychologie et sociologie afin d'avoir un regard très vaste sur l'enfant. J'ai terminé la première année avec de très bons résultats et je dois terminer mon parcours en accomplissant un stage et un travail de fin d'études.

Ce que je fais :

J'ai décidé de faire mon travail de mémoire sur la participation de l'enfant aux programmes promus par ASPI concernant la prévention des abus sexuels.

Les étapes de mon travail :

J'ai contacté le Département de l'éducation du canton du Tessin afin de demander l'autorisation d'accomplir un tel travail. Une fois que j'en ai obtenu l'autorisation, j'ai pris contact avec Madame Myriam Caranzano, laquelle a montré un grand intérêt pour mon intention d'effectuer un travail sur ASPI, sur ses activités et sur la perception des enfants et des parents. J'ai par conséquent contacté la responsable du programme et le directeur de l'école pour avoir la possibilité d'intégrer les classes.

⁸ Les propos ont été traduits de l'italien.

Finalement, je me suis présentée aux enfants, je leur ai expliqué que j'étais une étudiante venue observer les activités. Avant de leur dire que j'aurais aimé leur poser des questions, j'ai attendu votre accord.

Ce que je désire faire :

Mon désir est de comprendre la perception que les enfants et les parents ont des programmes. Je vais poser des questions simples, je n'ai aucune intention de leur demander des choses personnelles, familiales ou sur leur vécu. Mes questions se réfèrent uniquement au cours.

Une autre information que je considère essentielle à vous communiquer concerne l'anonymat : aucune donnée d'aucun enfant ne sera publiée dans mon travail de mémoire. Des noms fictifs remplaceront le nom des enfants.

Outre le fait de parler avec vos enfants, j'aimerais aussi vous parler et discuter avec les enseignants et les responsables du programme afin d'avoir de plus amples informations.

Ma présentation se termine ici. Si vous avez des questions je reste volontiers à votre disposition. J'espère que cette présentation pourra vous aider et que vous me donnerez l'autorisation de parler avec votre enfant. En vous remerciant pour votre attention, je vous transmets mes meilleures salutations.

Anna Vidoli

B. Entretien avec les enfants – première version

Salut, es-tu d'accord de parler avec moi ? J'ai quelques questions à te poser et j'aimerais enregistrer ce que tu me dis pour pouvoir l'utiliser dans mon travail. Comme j'aimerais écrire ce que tu me dis sans que l'on te reconnaisse, que penses-tu de choisir un nom qui te plaît ? Tu peux aussi ne pas répondre à mes questions.

1. Quel âge as-tu ?
2. Avant de commencer le programme avec ASPI en avais-tu déjà entendu parler ?
Et du programme PND ?
 - a. Si oui, qui t'en a parlé ?
3. Te souviens-tu des titres des cinq matinées ?
4. Qu'as-tu le plus aimé ?
 - a. Peux-tu m'expliquer pourquoi ? Comment te sentais-tu ?
5. Quelle est la chose que tu n'as pas du tout aimée ?
 - a. As-tu envie de m'expliquer pourquoi ?
6. Y a-t-il eu des moments où tu ne t'es pas senti(e) très à l'aise ?
 - a. As-tu envie de m'expliquer pourquoi ?
7. Qu'as-tu retenu des cinq matinées ?
8. Comment as-tu trouvé le fait d'avoir un cahier personnel ?
9. Comment as-tu trouvé la boîte des confiances ?
 - a. As-tu écrit des notes ? Si oui, c'était des notes privées ou publiques ? Avais-tu des questions à poser ? T'en souviens-tu de quelques-unes ?
10. Comment as-tu trouvé le moment de détente ?
11. Je me souviens que vous aviez des devoirs à faire...
 - a. Peux-tu me donner un exemple ? As-tu fait ces devoirs ?
12. Selon toi, pourquoi ces programmes existent-ils ?
 - a. ... relancer
13. Peut-tu m'expliquer ce qu'est une émotion ?
14. As-tu appris quelque chose ?
15. As-tu expliqué à tes parents ce que tu faisais ?
16. Cela t'a-t-il fait plaisir que tes parents participent ?
 - a. Est-ce qu'ils t'ont parlé des rencontres du soir ?
17. Comment te sens-tu maintenant que le programme est fini ?

⁹ Les propos ont été traduits de l'italien.

C. Entretien avec les enfants – deuxième version

1. Quel âge as-tu ?
2. Te souviens-tu du nom du cours que tu as suivi avec ASPI ?
3. Il y avait des titres affichés à la fenêtre. Je ne m'en rappelle que d'un. Te souviens-tu des noms des autres ?
4. Qu'as-tu le plus aimé ?
 - a. Pourrais-tu m'expliquer pourquoi ? Comment te sentais-tu ?
5. Quelle est la chose que tu n'as pas du tout aimée ?
 - a. Peux-tu m'expliquer pourquoi ?
6. Y a-t-il eu des moments où tu ne te sentais pas très à l'aise ?
 - a. Peux-tu m'expliquer pourquoi ?
7. Te souviens-tu du jeu... ? Selon toi, pourquoi avez-vous fait ce jeu ? Qu'avez-vous pu apprendre grâce à ce jeu ?
8. As-tu beaucoup utilisé le cahier personnel ? Qu'as-tu écrit dedans ?
9. As-tu beaucoup utilisé la boîte des confiances ? As-tu écrit des notes ? Si oui, est-ce que c'était des notes privées ou publiques ? Avais-tu des questions à poser ? Te souviens-tu de quelques-unes ?
10. Comment as-tu trouvé le moment de détente ? Es-tu arrivé à te détendre ? Et selon toi, à quoi ce moment servait-il ?
11. Je me souviens que vous aviez des devoirs à faire... Par exemple vous dessiner nu...
 - a. Peux-tu me donner un autre exemple ? As-tu fait ces devoirs ?
12. Selon toi, pourquoi ces programmes existent-ils ?
 - a. ... *relancer*
13. Qu'as-tu compris sur les émotions ?
14. Tes parents ont-ils suivi le programme ? Si oui, leur expliquais-tu ce que tu faisais pendant la matinée ?
 - a. Cela t'a-t-il fait plaisir que tes parents participent ?
 - b. T'ont-ils parlé des rencontres du soir ?
15. Comment te sens-tu maintenant que le programme est fini ?

D. Entretiens avec les parents

Bonjour, je suis l'étudiante qui fait son travail de fin d'études. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à mes questions. Puis-je enregistrer ou prendre des notes de ce que vous dites pour l'utiliser dans mon travail ? Tout restera confidentiel et vous pouvez ne pas répondre à mes questions.

1. Comment l'intervention de ASPI vous a-t-elle été communiquée ?
 - a. Comment vous êtes-vous senti(e) ? Quelle a été votre réaction ? Quelles ont été vos pensées à l'idée que votre enfant soit abordé sur un thème si délicat ?
2. Pensez-vous que l'âge est adapté pour parler de sexualité ?
3. Aviez-vous des préoccupations concernant le programme ?
4. A votre avis, comment votre enfant a-t-il perçu le programme ?
 - a. Votre enfant semble-t-il avoir assimilé le message ?
5. Votre enfant vous a-t-il posé des questions ?
 - a. Si oui, lesquelles ? Comment vous êtes-vous senti(e) ?
6. Y a-t-il eu un changement chez votre enfant ?
7. Et vous, avez-vous observé différemment votre enfant ?
8. Qu'est-ce qui a été le plus important pour vous ?
9. A quoi votre enfant a-t-il accordé le plus d'importance ?
10. Votre enfant a-t-il aimé le programme ?
11. Quelle importance le cahier personnel a-t-il eu pour votre enfant ?
12. Avez-vous des commentaires négatifs à faire ?

E. Entretiens avec les enseignants

Je vous remercie de m'avoir accordé votre temps. Vous pouvez vous sentir libre de ne pas répondre à mes questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et tout reste confidentiel.

1. Comment avez-vous connu ce programme ?
 - a. En aviez-vous déjà entendu parler ?
2. Quelle a été votre réaction ?
3. Avez-vous participé au programme ?
 - a. Etait-ce une obligation ?
 - b. Comment vous êtes-vous senti(e) ?
4. Avez-vous appris quelque chose de nouveau sur vos élèves ?
5. D'après vous, comment ont-ils compris le message ?
6. Le message transmis par ASPI est-il le même assimilé par l'enfant ?
7. Trouvez-vous utile l'intervention de ASPI ?
8. La boîte des confiances a-t-elle été beaucoup utilisée ?
9. Avez-vous observé un changement chez vos élèves ?
10. A quoi les élèves ont-ils accordé le plus d'importance ?
 - a. La manière dont les activités se sont déroulées joue-t-elle un rôle ?
11. Les élèves vous ont-ils posé des questions ?
12. Les parents vous ont-ils parlé ?
 - a. Si oui, de quoi ? Comment les avez-vous perçus ?
13. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué(e) ?
14. Quelle était l'activité la plus utile ?
15. Avez-vous une réflexion à faire sur le contenu ?
16. Avez-vous des commentaires négatifs à faire ?

F. Entretiens avec les responsables

Merci de m'avoir accordé votre temps. Avec ce travail, j'aimerais comparer les opinions des enfants et celles des parents, et à quoi ils ont accordé le plus d'importance. Vous pouvez vous sentir libre de ne pas répondre à mes questions.

1. Depuis combien de temps êtes-vous dans le programme PND ?
2. Pouvez-vous m'expliquer votre parcours professionnel ?
3. Comment le programme PND s'est-il développé ?
 - a. En quelle année, sur quelles bases, en tenant compte de l'âge et du développement de l'enfant ?
4. Comment avez-vous connu ASPI ?
 - a. Pourquoi avez-vous voulu en faire partie ?
5. A des enfants de quel âge le PND est-il destiné ?
6. Qui décide dans quelle école intervenir ?
7. Selon vous, comment les enfants interprètent-ils le programme ?
 - a. Et leurs parents ?
8. Pensez-vous que le message que vous voulez transmettre est le même assimilé par les enfants ?
 - a. S'en souviennent-ils après plusieurs années ? Comment pouvez-vous l'affirmer ? Y a-t-il un suivi ?
9. Quelles sont les réactions des parents pendant les rencontres du soir ?
 - a. Y a-t-il une évolution du début à la fin ?
10. Y a-t-il une évolution chez les enfants du début à la fin du programme ?
11. Les enfants sont-ils à l'aise pendant les activités ?
 - a. S'ils sont mal à l'aise, l'expriment-ils ?
12. A quoi les enfants accordent-ils le plus d'importance ?
 - a. Et les parents ?
13. Quelles sont les réactions des parents face à ce programme ?
14. A la fin de chaque rencontre, je me suis aperçue que les parents s'arrêtaient pour discuter avec vous, que vous demandent-ils ?
15. Je me suis aperçue que les enfants disent ne pas connaître le programme alors que leurs parents leur en ont parlé. Pourquoi selon vous ?
16. Comment les enfants perçoivent-ils le cahier personnel ?
17. Comment les enfants perçoivent-ils la boîte des confiances ?
18. Quelle est l'importance du moment de détente ?

19. Pourquoi les enfants ne parlent-ils pas avec leurs parents de ce qu'ils ont fait pendant le cours ?
20. N'y a-t-il pas un risque que l'enfant soit terrorisé suite au programme et ne se laisse plus approcher par personne ?
21. Selon vous, quel rôle ont les droits de l'enfant dans le programme ?
22. Quels sont les risques éventuels de ce programme ?
23. Quelle est, selon vous, la caractéristique personnelle que chaque animatrice doit avoir ?
24. Cela vous est-il arrivé qu'un enfant avoue un abus sexuel ?
 - a. Comment intervenez-vous dans ce cas ?
25. Selon vous, les cas récents de pédophilie au Tessin ont-ils influencé la requête de ce programme ?